
Deutsche
Kunsterziehung





Deutsche Kunsterziehung



1908

Diese Schrift wurde im Auftrage des deutschen Landesausschusses für den III. Internationalen Kongreß zur Förderung des Zeichen- und Kunstunterrichts (London 1908) veröffentlicht. Sie umfaßt die folgenden Beiträge: ◆ Zeichenunterricht von Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Ludwig Pallat-Berlin ◆ Die Entwickelung der zeichnerischen Begabung von Studienrat Dr. G. Kerschensteiner-München ◆ Handarbeit und Kunst von Dr. Peter Jessen, Direktor am Kgl. Kunstgewerbe-Museum, Berlin ◆ Das deutsche Bilderbuch von Dr. G. Pauli, Direktor der Kunsthalle, Bremen ◆ Das Wandbild in der Schule von Maler P. Hermann-Dresden ◆ Junge Kräfte von Lehrer Carl Götze-Hamburg ◆ Die Entwickelung der deutschen Kunstmuseen von Prof. Dr. Alfred Lichtwark, Direktor der Kunsthalle, Hamburg ◆ Auf 16 Tafeln sind Schülerzeichnungen aus Preußen, Bayern, Sachsen und Hamburg wiedergegeben.

Prof. Peter Behrens hat das Büchlein ausgestattet.

Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin.

◆◆ Druck von Fr. Richter, G. m. b. H., Leipzig. ◆◆

Zeichenunterricht 1

Künſtler und Kunſtfreunde, die noch vor kurzem über den Mangel an Kunſt in der Schule klagten, fangen bereits an, vor zu viel Kunſt zu warnen. Sie betrachten auch den Zeichenunterricht mit Mißtrauen, denn ſie fürchten, daß namentlich durch das Malen von großen Stilleben, Landſchaftsbildern und dergl. in den jungen Leuten eine Anmaßung großgezogen werde, die ſie von vornherein in ein falſches Verhältnis, wenn nicht gar um den Reſpekt vor der Kunſt bringe. Man kann dieſe Sorge verſtehen. Denn in der Tat haben manche Zeichenlehrer in der erſten Freude über die Entdeckung oder die Belehrung, daß das Freihandzeichnen in künſtleriſchem Sinne zu betreiben ſei, von ihren Sekundanern und Primanern Bilder malen laſſen, die beſſer nicht entſtanden wären, und die erſt recht nicht in öffentlichen Ausſtellungen hätten vorgeführt werden ſollen. Aber das ſind, wenn man den Zeichenunterricht, wie er ſich im letzten Jahrzehnt in Deutſchland entwickelt hat, als Ganzes überblickt, doch nur vereinzelte Erſcheinungen. Wer Gelegenheit hat, dieſen Unterricht in der Schule ſelbſt kennen zu lernen, der wird ſich bald davon überzeugen, daß die Zeichenlehrer, und namentlich die jüngeren unter ihnen, die ſchon mit Rückſicht auf die neuen Lehrpläne ausgebildet ſind, viel zu viel Hochachtung vor der bildenden Kunſt haben, um in ihren Schülern die Vorſtellung zu erwecken, die von ihnen gezeichneten oder gemalten Naturſtudien ſeien Kunſtwerke. Eher gibt es unter den Eltern der Schüler ſolche, die, weil ſie ſelbſt in ihrer Jugend nicht über das Strichemachen oder das Vorlagenkopieren hinaus gekommen ſind, die Leiſtungen ihrer Kinder im Zeichnen nach der Wirklichkeit aufs höchſte bewundern. Aus ſo naivem Staunen kann man aber doch kaum ernſte Bedenken herleiten gegen den Zeichenunterricht, wie er ſich in den letzten Jahren entwickelt hat. Man

darf sogar behaupten, daß die große Gefahr, für ein Malertalent gehalten zu werden, für die Schüler jetzt, da das Zeichnen nach der Natur im größten Teile Deutschlands gang und gäbe ist, in geringerem Maße besteht als zu der Zeit, da das geschickte Vergrößern einer Vorlage oder gar das Zeichnen eines Gegenstandes nach der Wirklichkeit als Zeichen hervorragender Begabung von sämtlichen Freunden und Verwandten angestaunt wurde. ◆ Stark übertrieben sind auch die Bedenken, die von manchen Seiten gegen das freie Gedächtnis- oder Phantasiezeichnen erhoben werden. Zunächst handelt es sich dabei um Übungen, die nur gelegentlich und im allgemeinen nur in den unteren Klassen betrieben werden; einmal, um den Schülern nach der lehrplanmäßigen Zeichenarbeit etwas Erholung und Vergnügen zu gönnen und dann – was für die Beurteilung des Kindes und seine Weiterentwickelung sehr wesentlich ist – um die Art und das Maß der räumlichen Vorstellungskraft und der zeichnerischen Ausdrucksweise kennen zu lernen, über die das Kind spontan verfügt. Es besteht auch keine Gefahr, daß diese Übungen zu weit getrieben werden. Davor warnt den Zeichenlehrer schon die Erfahrung, daß sich die naive Produktionsweise des Kindes nicht systematisch zum bildlichen Komponieren und einer die Ansprüche des Erwachsenen befriedigenden Darstellungsweise entwickeln läßt. Je mehr nämlich der Lehrer auf eine klarere Darstellung des Raumes, auf eine bessere Verteilung der Massen, auf ein schärferes Erfassen der Einzelform und dergl. hinwirkt, um so mehr entweicht die Frische der Erfindung; und da überdies die wenigsten Schüler talentiert genug sind, um einen Menschen oder einen Baum wirklich lebendig hinzustellen, so machen die Kompositionsversuche der nicht mehr naiven Kinder meist einen recht peinlichen Eindruck. Sie sind deshalb auch bei den

älteren Schülern wenig beliebt und werden in den oberen Klassen im ganzen selten betrieben.

◆ Was sonst als „Gedächtniszeichnen" geübt, und zwar lehrplanmäßig geübt wird, ist keine freie Betätigung der Phantasie, sondern ernstes zeichnerisches Studium. Es hat den Zweck, die Schüler zu veranlassen, sich die Gegenstände, die sie zeichnen sollen, so genau anzusehen, daß sie imstande sind, das Wesentliche ihrer Form aus dem Kopfe wiederzugeben. Die Erfahrung hat gezeigt, daß diese Übungen namentlich dem kleinen Kinde besser liegen als das Abzeichnen bestimmter Objekte, und daß sie bei den größeren Kindern den Blick mehr auf das Ganze der Erscheinung lenken, als es selbst die energischste Unterweisung beim Zeichnen nach dem Gegenstande fertig bringt. Daß es zwecklos ist, die Schüler Gegenstände zeichnen zu lassen, von denen sie ohne vorherige Betrachtung keine klare Vorstellung haben können, versteht sich von selbst und hätte darum gegen das „Gedächtniszeichnen" nicht eingewandt werden sollen.

◆ Zeichnen nach der Natur und Zeichnen aus dem Gedächtnis bilden den wesentlichen Inhalt der meisten, seit dem Jahre 1900 in Deutschland erschienenen neuen Lehrpläne für den Unterricht im Freihandzeichnen. Nachdem von Hamburg die erste Anregung ausgegangen war, hat zunächst Preußen im Jahre 1901 mit der Umgestaltung des Zeichenunterrichtes begonnen, und zwar zuerst in den höheren Knabenschulen und Lehrerbildungsanstalten, sodann in den höheren Mädchenschulen und in den Volks- und Mittelschulen. In allen diesen Anstalten, mit Ausnahme derjenigen Volksschulen, in welchen aus Mangel an entsprechend ausgebildeten Lehrkräften der neue Lehrplan noch nicht hat eingeführt werden können, wird jetzt ausschließlich nach der Natur gezeichnet und gemalt.

◆ Das Ziel des Unterrichtes ist: die naive Auffassungs-

und Darstellungsweise des Kindes allmählich zu einem bewußten Beobachten und Wiedergeben der Dinge seiner Umgebung zu entwickeln und seinen Geschmack zu bilden. Der Schüler soll die zu zeichnenden Gegenstände selbständig und frei auffassen, in allem Wesentlichen getreu und mit Verständnis darstellen und in klaren Vorstellungen bewahren lernen. Zu diesem Zweck wird auch Skizzieren und Zeichnen aus dem Gedächtnis ständig geübt. Als Lehrstoff dienen in den unteren Klassen Gebrauchs= und Naturgegenstände, bei deren Darstellung die Tiefenausdehnung keine oder leicht zu überwindende Schwierigkeiten macht. Auf die perspektivischen und Beleuchtungserscheinungen, sowie auf die Tonwerte wird erst eingegangen, wenn die Schüler das Alter von 12 bis 13 Jahren erreicht haben. Farbe wird von Anfang an verwandt, und zwar zuerst der Buntstift, später die Wasserfarbe. In den unteren Klassen werden die gezeichneten Flächen nur farbig angelegt, allerdings tunlichst bald in der Lokalfarbe des dargestellten Gegenstandes. Das eigentliche Malen, d. i. das Modellieren mit der Farbe, beginnt erst, wenn die Schüler 13 bis 14 Jahre alt sind.

◆ Ähnlich aufgebaute Lehrgänge sind auch in den meisten anderen Bundesstaaten teils amtlich eingeführt – so z. B. in Bayern für die Volksschulen in München (1905) und für die Oberrealschulen (1907), in Sachsen für die Lehrerseminare (1903) und für die Realschulen (1904), in Württemberg für die Volksschulen (1907), in Baden für die Volksschulen (1906), in Sachsen=Weimar für die Volksschulen (1902), in Anhalt für die Volksschulen (1904), in Hamburg für die höheren Schulen (1904) und für die Lehrerseminare (1907), in Lübeck für die Volksschulen (1903) und für die höheren Schulen (1904) – teils mit Duldung der Behörden in einzelnen Schulen oder Schulgattungen tatsächlich in Geltung.

◆ In den Einzelforderungen wie in der Art des Unterrichtes bestehen natürlich erhebliche Unterschiede. Während man z. B. in Preußen, wo in den Volksschulen der eigentliche Zeichenunterricht schon im zweiten Schuljahre einsetzt, mit dem Zeichnen aus dem Kopf beginnt und das Zeichnen nach dem Gegenstande erst später folgen läßt, fängt in anderen Staaten der erst im vierten oder fünften Schuljahre einsetzende Zeichenunterricht gleich mit der Wiedergabe bestimmter, vor den Schülern befindlicher Objekte an. In den unteren Klassen wird dafür vielfach in Verbindung mit dem Anschauungsunterrichte das sogenannte malende Zeichnen getrieben, so z. B. in Sachsen. Während ferner in manchen Staaten dem Lehrer und dem Schüler in der Art, wie sie die Gegenstände wiedergeben wollen, Freiheit gelassen und nur verlangt wird, daß die Schüler gut beobachten und darstellen lernen, sind in anderen Staaten, sei es durch behördliche Verfügungen, sei es durch empfohlene Lehrbücher mit Tafeln den Lehrern gewisse Direktiven gegeben.[1] So beschränkt man sich z. B. in den Volksschulen von München auf die farbig getönte Umrißzeichnung, während man anderwärts Wert darauf legt, daß die Schüler auch die plastische Erscheinung der Gegenstände studieren und sie, sei es schwarz-weiß, sei es farbig auszudrücken suchen.

◆ Daß solche Verschiedenheiten bestehen, wird hoffentlich keinen neuen Anlaß zu unfruchtbarem Methodenstreit geben. Es wäre das erfreulichste Zeichen für die innere Erstarkung des Zeichenunterrichtes, wenn man

---

[1]) Z. B. in Baden durch das Werk von Haßlinger und Bender „Der Betrieb des Zeichenunterrichts“, in Sachsen durch Thieme „Lehrgang für den Zeichenunterricht“ und „Skizzenhefte“, in Sachsen-Weimar durch Quensel „Zeichenschule“ u. a. Siehe auch Friese „Jahrbuch für den Zeichen- und Kunstunterricht“ I—III und IV, Heft 1, und „Die neueren Bestimmungen für den Zeichenunterricht in Preußen“.

überhaupt nicht mehr so viel von Methode redete, sondern als etwas Selbstverständliches betrachtete, daß, wer selbst zeichnen und malen kann, die verschiedensten Mittel und Wege hat, es anderen beizubringen. Eine getönte Umrißzeichnung kann ebenso anschaulich und lebendig sein, wie eine schattierte Zeichnung oder eine Malerei: welche davon den Vorzug verdient, hängt ganz allein von dem Können und Geschmack dessen ab, der sie geschaffen oder als Lehrer beeinflußt hat.

◆ Eine prinzipiell wichtige Frage ist dagegen, ob es ratsam ist, in der Schule lehrplanmäßig Dinge zu treiben, die auf Seiten des Schülers wie des Lehrers eine besondere schöpferische Beanlagung voraussetzen. Zu diesen Dingen gehört wie das bildliche Komponieren, von dem schon oben die Rede war, auch das Entwerfen von Ornament.

◆ Tatsächlich ist dieser Unterrichtszweig durch die neuen Lehrpläne teils stark beschnitten, teils ganz beseitigt. Wo man ihn, wie in Sachsen, in Bayern (München) usw. beibehalten hat, pflegt man auch nicht mehr oder wenigstens nicht ausschließlich das abstrakte Ornament, sondern läßt die Schule mehr konkrete Gegenstände, und zwar solche, deren Bildung von selbst auf eine bestimmte Dekorationsweise führt, z. B. Eier, Teller, Schachteln usw. verzieren. Insbesondere hat das „Stilisieren“ und „Anwenden“ von Pflanzenformen an Wertschätzung eingebüßt. Es hängt das wohl mit der Entwickelung des kunstgewerblichen Unterrichtes zusammen, in deren Verlaufe man immer mehr eingesehen hat, daß der Weg von der Pflanze zum Ornament sehr viel weiter und schwieriger ist, als man in der ersten Begeisterung für das Pflanzenstudium annahm. Das Bestreben, aus Pflanzen- und Tierformen einen neuen Ornamentstil zu entwickeln, hat deshalb in den führenden Kunstgewerbeschulen stark nachgelassen. Man läßt, namentlich im Anfange, die Schüler mehr einfache Linien-, Flecken-, Tupfen- und dergl. Muster ent-

werfen und greift auch im angewandten Ornament wieder mehr zu den schlichten Motiven, die in den verschiedenen Techniken seit Jahrhunderten im Gebrauche sind. Daß auch Kinder imstande sind, mit solch simplen Motiven einfache Gegenstände formgemäß und gefällig zu schmücken, steht außer Zweifel. Ebenso sicher ist aber, daß sich aus diesen kindlichen, mehr oder weniger an alte Bauerndekorationen erinnernden Verzierungen ein kultivierteres Ornament nur mit besonders dafür veranlagten Kindern und nur von besonders geeigneten Lehrkräften, wie sie selbst unter den künstlerisch geschulten selten sind, entwickeln läßt. Wo man mit Durchschnittsschülern über die allereinfachste Ornamentik hinausgegangen ist, kam man bald entweder zur Wiederholung eines bestimmten Schemas oder zu einem recht bedenklichen Dilettantismus. Da andererseits durch Beobachtung und Untersuchung feststeht, daß den Schülern und namentlich den Schülerinnen das Ornamentieren von Gegenständen große Freude macht, so ist eine annehmbare Lösung der vorliegenden Frage wohl die, daß man im Zeichenunterricht die Möglichkeit, sich auch nach der dekorativen Seite zu betätigen, nicht ausschließt, zugleich aber dafür sorgt, daß die Schüler und Schülerinnen praktisch erproben, was es heißt, einen Gegenstand formgemäß und mit Geschmack zu verzieren. Für diese praktischen Versuche ist der Handarbeitsunterricht die richtige Stelle. In diesem, nicht im Zeichenunterrichte, sollten auch die auszuführenden Verzierungen entworfen werden. Denn es ist eine viel gemachte Erfahrung, daß man zu einem besseren Ornament kommt, wenn man sich vom Material und Werkzeug zu einer Dekoration anregen läßt, als wenn man nur auf dem Papier Entwürfe macht und diese dann dem Stoffe und der Technik aufzwingt. Die Arbeit mit der Nadel oder mit dem Messer ist mühsamer und umständlicher als die mit dem Bleistift oder dem Pinsel und bewahrt darum

auch eher vor einem Übermaß von Ornament. Vor Ausartungen ist man freilich auch hier nicht sicher, und eine gewisse Zurückhaltung im Ornamentieren ist darum auch in der Knaben- und Mädchenhandarbeit am Platze.

◆ Um kurz anzugeben, wie sich die neueren Lehrpläne zu dem Ornament stellen, so sei zu dem, was bereits oben über das Zurücktreten des Ornamententwerfens bemerkt ist, noch hinzugefügt, daß die neuen Lehrpläne für die Volksschulen in Baden und für die Lehrerseminare in Hamburg das Ornament überhaupt nicht erwähnen, während andere, wie der für die Volksschulen in Württemberg es nur in angewandter Form und in Verbindung mit dem Handarbeitsunterricht der Mädchen empfehlen. Die preußischen Lehrpläne haben zwar das systematische Ornamententwerfen aufgehoben, lassen jedoch dem Lehrer die Möglichkeit, seine Schüler gelegentlich zu freigestaltender Tätigkeit auch nach der dekorativen Seite hin anzuregen. Bezüglich der Handarbeit ist in den neuen Bestimmungen über die Ausbildung der Handarbeitslehrerinnen das Schwergewicht auf das selbständige Entwerfen, Anfertigen und Verzieren von Gebrauchsgegenständen und Kleidungsstücken gelegt. Eine entsprechende Umgestaltung der Lehrpläne für den Handarbeitsunterricht der Schule steht in Aussicht. Was schließlich das Studium des historischen Ornamentes angeht, so ist dieses keineswegs, wie vielfach behauptet wird, beseitigt, sondern im Gegenteil erweitert und vertieft. Während früher durch Vorlagen und Gipsmodelle, die an Stiltreue oft viel zu wünschen übrig ließen, den Schülern nur ein schwacher Begriff von antiker, mittelalterlicher und Renaissancekunst gegeben wurde, werden ihnen jetzt durch wirkliche — den Originalen in echtem Material nachgebildete — Gegenstände wie Vasen, Leuchtern, Kannen usw., die verschiedenen Stilepochen veranschaulicht. Noch wichtiger aber ist, daß das Studium der an den Schulorten und in ihrer

näheren Umgebung befindlichen architektonischen und kunstgewerblichen Originale, denen man früher – von seltenen Ausnahmen abgesehen – nicht die geringste Aufmerksamkeit geschenkt hat, einen immer weiteren Umfang annimmt. Neuerdings werden sogar weitere Reisen unternommen, auf denen die Zeichenlehrer mit ihren Schülern die Denkmäler der besuchten Orte eifrig skizzieren. Auch die Schüler selbst fangen hie und da an, sich zusammenzutun, um auf eigene Faust das Studium der alten wie der neuen Kunst zu betreiben. Sie veranstalten Vorträge, schaffen Bilder und Bücher an und machen Zeichenausflüge in historisch interessante Nachbarorte und Museen. Angesichts so starken und lebendigen Interesses für die heimatliche Kunst in allen ihren Epochen hat man wohl keine Ursache, den toten Gipsornamenten und den darnach gemachten Zeichnungen, von denen oft im Verlaufe eines ganzen Schuljahres nur zwei bis drei fertig wurden, nachzuweinen.

◆ Erfreulich ist auch, daß der in der Schule geweckte Eifer sich auf die Universitäten auszudehnen beginnt. Ein Zeichen dafür ist die Bildung einer besonderen Abteilung für freie und angewandte Kunst in der Freien Studentenschaft (Finkenschaft) der Berliner Universität. Diese Abteilung hat u. a. bereits eine Studienreise nach Dresden veranstaltet und wird in diesem Sommer eine sechswöchige Reise in die Länder am Rhein und nach München unternehmen.

◆ Um diese Entwickelung herbeizuführen, hat in Preußen ein nachdrücklicher Hinweis auf die Bau- und Kunstdenkmäler, Museen usw. und der gute Wille der Zeichenlehrer genügt. In anderen Bundesstaaten ist ein systematisches, nach Schuljahren geordnetes Studium der historischen Stilarten vorgeschrieben, so z. B. in Sachsen für die Lehrerseminare und in Bayern neuerdings für die Oberrealschulen.

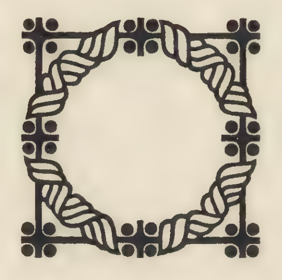
◆ Hand in Hand mit dem Zeichenunterricht in den Schulen hat natürlich auch die Ausbildung der Zeichenlehrer umgestaltet und gesteigert werden müssen. Die jetzigen Anforderungen kommen in den neuen Prüfungsordnungen für Zeichenlehrer und Zeichenlehrerinnen zum Ausdruck, die in Preußen 1902, in Hamburg 1903, in Württemberg 1903, in Sachsen 1904, in Baden 1906, in Elsaß-Lothringen 1907 erschienen sind. Gemeinsam ist allen diesen Ordnungen, daß sie das Zeichnen und Malen nach der Natur an die Stelle des früheren Ornament- und Gipszeichnens gesetzt haben. Die Unterschiede in dem Maße der Anforderungen gegeneinander abzuwägen, ist hier nicht der Ort. Nur das Eine sei bemerkt, daß es den Lehrplänen für die Schulen entspricht, wenn man es in Norddeutschland (Preußen, Hamburg) dem Zeichenlehrer freistellt, sich auch nach der dekorativen Seite hin auszubilden, während man in Sachsen und Süddeutschland (Baden, Bayern, Württemberg) den Nachweis solchen Studiums für die Zulassung zur Zeichenlehrerprüfung oder in dieser selbst fordert.

◆ Zur Durchführung der neuen Lehrpläne war es ferner notwendig, die bereits im Amte stehenden Lehrer, insbesondere die nicht als Zeichenlehrer geprüften, durch besondere Kurse mit den Absichten der Reform vertraut zu machen und ihr eigenes zeichnerisches Können zu steigern. In dieser Hinsicht ist sowohl von staatlicher wie von städtischer Seite in den letzten Jahren außerordentlich viel geschehen. Ja, man kann wohl sagen, daß noch auf keinem Unterrichtsgebiete sich eine als notwendig und richtig erkannte Umwandlung unter so allgemeiner Teilnahme und intensiver Mitarbeit aller Beteiligten vollzogen hat. Zu rühmen sind namentlich die Lehrer, die durch den regelmäßigen Besuch der sich oft über mehrere Monate hinziehenden Kurse nicht nur eine beträchtliche Mehrarbeit geleistet, sondern vielfach auch für ihre Verhältnisse er-

hebliche Opfer an Zeit und Geld gebracht haben und noch bringen. Von den vielen Veranstaltungen, die hier zu nennen wären, will ich nur eine besonders hervorheben, weil es die erste war, bei der sich die Lehrer in der Erkenntnis, aus eigener Kraft nicht weiter kommen zu können, freiwillig der Führung tüchtiger Künstler anvertraut haben. Es sind das die in Hamburg von der „Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung“ ins Leben gerufenen und dann von der Oberschulbehörde übernommenen Fortbildungskurse im Zeichnen und Malen. Für das Zusammenwirken einer zielbewußt an sich selbst arbeitenden Lehrerschaft und einer dies Bemühen würdigenden Behörde mit Künstlern, die für die Aufgaben der Schule Liebe und Verständnis haben, sind diese Kurse geradezu vorbildlich. Anderswo gemachte Versuche, die Lehrer und Lehrerinnen durch Einrichtung besonderer, unentgeltlich oder gegen geringes Honorar zugänglicher Klassen an Kunst- und Kunstgewerbeschulen für ihre Fortbildung im Zeichnen und Malen zu interessieren, haben lange nicht den gleichen Erfolg gehabt. ◆ Die freiwillige Weiterarbeit der Lehrerschaft wäre auch dann noch sehr zu schätzen, wenn wir in der Lage wären, jedem Volksschullehrer während seiner Ausbildungszeit durch einen künstlerisch geschulten Lehrer eine gute zeichnerische Ausbildung geben zu können. Leider ist das aber bis jetzt nur in sehr beschränktem Maße der Fall. Von den größeren Staaten kann sich, wenn ich recht unterrichtet bin, nur das Königreich Sachsen rühmen, an allen seinen Lehrerbildungsanstalten geprüfte Zeichenlehrer zu besitzen. Die Zukunft unseres ganzen Zeichenunterrichtes hängt aber wesentlich davon ab, ob es gelingt, diesen Zustand auch in den anderen Bundesstaaten zu dem normalen zu machen – denn, um es noch einmal zu sagen: daß der Zeichenlehrer zeichnen kann, ist die Hauptsache. Wer den Stift und den Pinsel beherrscht

und — was freilich unerläßlich — von Natur ein Lehrer ist, der wird seine Schüler schon auf den richtigen Weg zur Kunst bringen. Bei dem vielen Reden über die Methoden des Zeichnens wie der Kunsterziehung im allgemeinen hat man oft das Gefühl, als ob sich Leute, die schlecht zu Fuß sind, über die zweckmäßigste Art, den Mont Blanc zu besteigen, stritten. Können und Sachverstand, darauf kommt es an, nicht auf „die neue Methode".

Berlin Ludwig Pallat



Die Entwickelung der zeichnerischen Begabung

Die mannigfaltigen Vorschläge für die Reform des Zeichenunterrichtes, die gegen Ende des vorigen Jahrhunderts auftraten, veranlaßten mich, eigene umfangreiche Versuche nach den Grundsätzen der experimentellen Pädagogik anzustellen, um mir darüber soweit als möglich Klarheit zu verschaffen, wie weit die Vorschläge berechtigt waren oder nicht. Meine Stellung ermöglichte mir, mit dem sehr großen Material von 58000 Schulkindern des 6. bis 14. Lebensjahres zu arbeiten, so daß nach dem Gesetz der großen Zahlen die Ergebnisse als einwandfrei gelten dürfen. Dabei kam mir ein weiterer Umstand äußerst günstig zu statten, nämlich die Art des in den Münchener Schulen seit 30 Jahren eingeführten Zeichenunterrichtes. Er begann in den Knaben= wie in den Mädchenklassen erst mit dem 5. Schuljahre und erstreckte sich in den Knabenklassen auf etwas mehr als drei Stunden, in den oberen Mädchenklassen auf etwas mehr als zwei Stunden in der Woche. Ausgehend vom Quadrat und Kreis, mit deren Teilung er sich zunächst beschäftigte, mündete er in geometrische und einfache abstrakte Linienornamente. Er hatte also weder mit der Auffassung, noch mit der bildlichen Darstellung von Gegenständen oder von Gesamträumen und noch viel weniger mit der dekorativen Behandlung von geschlossenen Flächen oder Körpern etwas zu tun. Jeder, der einigen Einblick in die Bedeutung des eigentlichen Zeichnens hat, wird mir daher zugeben, daß ein solcher Unterricht die tatsächliche zeichnerische Begabung in keiner Weise beeinflußt, höchstens einige technische Fertigkeiten mit sich bringt. Ein auf geometrischen Formen aufgebautes Vorlagenzeichnen hat, wie die Erfahrung uns tausendfältig lehrt, weder für die Entwickelung des Sehens und der Auffassung, noch des Darstellens der räumlichen Form irgend eine nennenswerte Bedeutung. Ich hatte also, wenn ich nur

die Aufgaben richtig wählte, ein zeichnerisch so gut wie gar nicht beeinflußtes Schülermaterial für meine Untersuchungen zur Verfügung. Die Ergebnisse der Untersuchung mußten daher ein wahres Bild der natürlichen Entwickelung der zeichnerischen Begabung des Kindes liefern.

◆ Die Untersuchungen beanspruchten eine Zeit von sieben Jahren. In den ersten Jahren dienten sie dazu, die Fragestellung immer schärfer zu formulieren und die Methoden der Untersuchungen immer einwandfreier auszugestalten. Zu den endgültigen Versuchen wurden von den 58000 städtischen Schulkindern etwa 15000 Kinder ohne Rücksicht auf ihre Begabung, wie sie eben in den Schulkörpern beisammen waren und vom Rest die etwa 2300 bestbegabten Zeichner systematisch herangezogen; außerdem wurden die Untersuchungen auch noch auf fünf Dörfer Oberbayerns mit etwa 500 Kindern ausgedehnt. Von den rund 500000 Zeichnungen, die ich erhielt, habe ich 300000 für die Untersuchung selbst verarbeitet. Das Ergebnis lohnte reichlich die aufgewendete Mühe. Nicht nur die von mir gestellten Fragen fanden ihre Lösung, sondern auch ganz unerwartete Ergebnisse stellten sich ein. Alle Untersuchungsmethoden und Ergebnisse sind ausführlich in meinem Buche: „Die Entwickelung der zeichnerischen Begabung", München, Verlag Carl Gerber, niedergelegt und durch etwa 1000 Abbildungen auf 143 Tafeln illustriert. Ich fasse hier das Wesentliche zusammen.

◆ Die erste Frage von praktischer Bedeutung für den Zeichenunterricht, die mich interessierte, war: „Wann und wie entwickelt sich im unbeeinflußten Kind die Fähigkeit und das Bedürfnis, das räumlich Erfaßte im zweidimensionalen Bilde wiederzugeben?" Dabei waren zwei Fälle zu unterscheiden:

a) Die Darstellung eines einzelnen Gegenstandes.
b) Die Darstellung eines tiefer ausgedehnten Gesamtraumes.

◆ Die zweite Hauptfrage suchte zu ergründen: „Fällt es den Kindern leichter, nach der Natur oder aus der Vorstellung heraus zu zeichnen?“

◆ Die dritte Frage lautete: „Ist beim Schulkind Sinn für dekorative Behandlung von Flächen vorhanden und wie und wann entwickelt er sich?“

◆ Die vierte Frage endlich beschäftigte sich damit, zu ermitteln: „Wie geht die Entwickelung zeichnerisch hervorragend begabter Kinder vor sich?“

◆ Man erkennt, daß diese vier Fragen wesentlich solche sind, welche Lehrplan und Methode des Zeichnungsunterrichtes berühren. Alle Reformvorschläge über Zeichenunterricht für 13- bis 14 jährige Kinder sind an den Antworten auf diese Fragen interessiert. Zur Beantwortung der beiden ersten Fragen wurden an zwölf Schulen mit etwa 15 000 Kindern vor der Weihnachtszeit oder vor dem Schluß des Schuljahres, also zu Zeiten, wo das Kindergemüt unter dem belebenden Einflusse froher Ereignisse steht, folgende Aufgaben gestellt:

1. Zeichne aus dem Gedächtnis:

a) Deinen Vater, deine Mutter, dich selbst.
b) Einen Mann, der einen Balken und eine Frau, die ein Schaff trägt.
c) Einen Hund, eine Katze, ein Pferd, eine Ente.
d) Eine Blume und einen Baum.
e) Eine Kirche, einen Stuhl und einen Trambahnwagen.
f) Ein Schneeballengefecht zwischen Kindern.

2. Zeichne nach der Natur:

a) Einen Mitschüler deiner Klasse, wie er vor dir steht, zunächst mit einem hinter dem Kopfe aufgespannten Regenschirm, dann ohne diesen.
b) Zeichne ihn, wie er auf dem Stuhle sitzt, den Kopf auf die Hände gestützt.
c) Zeichne einen Stuhl, eine Geige, einen Krug.

3. Verziere folgende Flächen:

a) Einen Tellerrand.
b) Den inneren Tellerkreis.
c) Einen Buchdeckel.
d) Die Seiten und den Deckel einer Holzschachtel.
e) Ein Hühnerei.

◆ Für die sorgfältige Durchführung der Aufgaben wurde das Lehrpersonal eingehend instruiert und in mannigfaltiger Weise vorbereitet. Beim Zeichnen nach der Natur wurden alle zu beachtenden Maßregeln ausprobiert und bestimmt vorgeschrieben. Klaßarbeiten, welche nicht einwandfrei erschienen, wurden von der weiteren Untersuchung ausgeschlossen oder zur Wiederholung hinausgegeben.

◆ Die Untersuchungen führten nun zu einer Reihe von pädagogisch wie psychologisch interessanten Ergebnissen, die ich am Schlusse in dreißig Sätzen zusammengestellt habe.

◆ Wie weit diese dreißig Sätze, die sich aus der sorgfältigen Untersuchung von 300 000 Zeichnungen Münchener Schulkinder (und einiger in Japan aufgewachsener deutscher Kinder) ergeben haben, allgemein gültig sind, wie weit sie sich etwa bei anderen Nationen oder Rassen ändern, läßt sich nicht mit völliger Bestimmtheit sagen. Hier können nur weitere gründliche Untersuchungen Aufschluß geben. Einzelne wichtige Ergebnisse haben bereits vielfache Bestätigung erfahren. Ich bin indes der Überzeugung, daß neue Untersuchungen an anderem Material wenig an diesen Ergebnissen ändern werden, wenn auch Dr. Albien in Königsberg (durch seine Untersuchungen über die „nachkonstruierende" Tätigkeit des Auges und der Apperzeption an dem Behalten und der Wiedergabe der Formen) die Richtigkeit zweier Sätze zwar nicht zu bestreiten, aber einschränken zu müssen glaubt. Was

den großen Unterschied in der zeichnerischen Begabung beider Geschlechter betrifft, so hat inzwischen Miß Hoskyns-Abrahall in The Parents' Review, 1908, Heft 4, eine Erklärung zu geben versucht, die verschieden ist von der meinigen. Sie schreibt sie der verschiedenartigen Entwickelung der Associations-Fasern zu, welche das Sehzentrum mit dem Zentrum für Handgeschicklichkeit im Gehirne verbinden. Diese verschiedenartige Entwickelung darf nicht, wie sie glaubt, auf Rechnung geringerer geistiger Fähigkeiten des einen Geschlechtes, sondern auf den verschieden gestalteten Einfluß gesetzt werden, den die Umgebung ausübt. Die Aufmerksamkeit und der Tätigkeitstrieb der Knaben, meint Miß Hoskyns-Abrahall, wäre weit mehr auf die Welt außerhalb des Hauses gerichtet als bei den Mädchen, deren Seelenkräfte mehr von persönlichen und häuslichen Dingen beansprucht würden. So käme es, daß die Visualisationskraft der Knaben mannigfaltiger und reichlicher geübt würde als die der Mädchen. Ich kann dieser Erklärung der Tatsache nicht völlig zustimmen; aber ich habe hier nicht die Möglichkeit, beide Anschauungen eingehend zu besprechen. Für die allgemeine Gültigkeit der meisten Sätze spricht nicht nur der Umstand, daß ich immer die gleichen Ergebnisse erhielt, wenn ich die Versuche wiederholte; für sie spricht auch die historische Entwickelung der Zeichenkunst. Hier sehen wir die gleichen Entwickelungsstufen in der figürlichen Darstellung, hier finden wir den gleichen Verlauf im Fortschritt der bildlichen Raumkunst, hier finden wir schon in den frühesten Kulturepochen, wie heute bei den primitiven Völkern, die einfache rhythmische Reihung oder rhythmische Linienverzierung mittels elementar geometischer Motive, hier finden wir dieselbe ausgesprochene Differenzierung in der Begabung der Geschlechter (ich erinnere nur daran, daß die Malerei nur drei Frauen aufweist, die einigermaßen

Bedeutung erlangt haben: Digée le brun, Angelica Kauffmann, Rosa Bonheur), hier finden wir, daß ebenso, wie bei den Kindern höchste künstlerische Begabung mit sonstigen hohen Geistesgaben verknüpft ist (ich erinnere nur an Leonardo da Vinci, Albrecht Dürer, Michel Angelo, Tizian).

◆ Einzelne von diesen Ergebnissen stehen sicher so fest, daß sie heute schon beim Ausbau der Lehrpläne für Zeichnen zur Grundlage benützt werden können. Insbesondere wissen wir durch sie heute sicher:

◆ 1. Knaben und Mädchen brauchen einen verschiedenen Lehrplan für Zeichnen, wenigstens an den Volksschulen.

◆ 2. Das dekorative Zeichnen ist aus dem Lehrplane der Volksschule nur dann auszuschließen, wenn die Lehrkraft keinen künstlerischen Geschmack hat; die Kinder selbst sind unbedingt reif für diese Aufgabe.

◆ 3. Beim dekorativen Zeichnen ist der Pinseltechnik der Vorzug vor jeder anderen Technik zu geben.

◆ 4. Der Unterricht im dekorativen Zeichnen führt bei Kindern zu besseren Resultaten, wenn er nicht regelmäßig vom Stilisieren der Naturstudien ausgeht, sondern von den einfachen Elementen der Pinseltechnik. (Primitiver geometrischer Stil.)

◆ 5. Das Zeichnen nach der Natur kann im allgemeinen nicht vor dem Beginn des zehnten Lebensjahres mit Erfolg als Klassenarbeit eingeführt werden.

◆ 6. Wo mit dem systematischen Zeichnen im Klassenunterricht früher begonnen wird, da wird es zweckmäßig zunächst ausschließlich als Gedächtniszeichnen mit zwischenliegenden Besprechungen organisiert.

◆ 7. Das Nachahmen von guten graphischen Darstellungen ist wohl vom Klassenunterricht auszuschließen, kann aber unbedingt für häusliche Arbeit empfohlen werden.

◆ Über die Richtigkeit dieser sieben Sätze kann meines Erachtens heute nicht mehr gestritten werden. Sie werden wohl durch jede Wiederholung meiner Untersuchung Bestätigung finden und für alle Zeiten der Organisation des Zeichnungsunterrichtes unveränderliche Richtpunkte geben.

Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Untersuchungen über die Entwickelung der zeichnerischen Begabung

a) Ergebnisse für die Entwickelung der zeichnerischen Darstellung eines Gegenstandes:

◆ 1. Die Entwickelung der Ausdrucksfähigkeit für die zeichnerische Darstellung eines Gegenstandes geht bei allen Kindern von der begrifflichen Niederschrift der Gesamtmerkmale aus. Das Kind zeichnet nicht, was es sieht, sondern was es vom Gegenstande weiß, ohne Rücksicht auf Formzusammenhänge und Größenverhältnisse. Ich nenne diese Entwickelungsstufe beim Kinde die Stufe des Schemas. Sie beherrscht im allgemeinen das Kind bis zum 7. Lebensjahre. Um diese Zeit zeichnen noch 98% aller Kinder, Knaben wie Mädchen, in dieser Form.

◆ 2. Allmählich mischen sich in diese rein schematische Aufzeichnung Züge erscheinungs- oder formgemäßer Darstellung, sei es infolge von wirklicher Beobachtung, sei es infolge von Nachahmung vorgefundener Muster. Ich nenne diese Entwickelungsstufe die Stufe des beginnenden Linien- und Formgefühles. Auf dieser Stufe sind die unmöglichen Rumpfformen verschwunden, da und dort werden Arm- und Beinansätze richtig beobachtet, Bewegungsrhythmen, Kleidungsstücke sind an-

nähernd richtig wiedergegeben, einzelne Körperformen stehen in angemessenem Verhältnis, ganz konkrete Beobachtungen, wie z. B. das Hervortreten der Ärmel aus den kreisförmigen oder eliptischen Ärmellöchern, richtige Halsansätze, bestimmte Frisuren usw. werden richtig angedeutet. Immer aber bleibt auf dieser Stufe eine größere oder geringere Beimischung vom rein Schematischen deutlich zu erkennen. Schon diese Stufe erreichen nicht alle Kinder.

◆ 3. Endlich verschwindet bei einer Anzahl von Kindern alles Schematische aus der Kinderzeichnung. Die Darstellung gibt eine irgendwie mögliche Erscheinungsform des Gegenstandes. Ich nenne diese Entwickelungsstufe die Stufe der erscheinungsgemäßen Darstellung. Im wesentlichen werden dabei solche Ansichten gewählt, bei denen die zweidimensionale Erscheinung schon einen genügenden charakteristischen Ausdruck gibt.

◆ 4. Auf der vierten Stufe endlich, der Stufe der formgemäßen Darstellung, zeigt sich bei Ausschluß alles Schematischen der bewußte Gebrauch von räumlichen Ausdrucksmitteln, wie Licht- und Schattenverteilung, Flächen- und Linienverkürzung, Überschneidungen usw., um das Räumliche des dargestellten Gegenstandes zum Ausdruck zu bringen. Auf diese Stufe gelangen nur ganz wenige Kinder aus eigener Kraft; vor dem 10. Lebensjahre bilden sie eine sehr seltene Ausnahme.

◆ 5. Das bewußte perspektivische Darstellen beginnt bei den Knaben vereinzelt etwa mit dem 7., bei den Mädchen mit dem 9. Lebensjahre. Erst im 10. Lebensjahre hat sich bei noch nicht ganz 50% aller Knaben ein deutliches Gefühl für den perspektivischen Ausdruck eingestellt, bei den Mädchen sogar erst im 13. Lebensjahre.

b) Ergebnisse für die Entwickelung der zeichnerischen Darstellung eines Gesamtraumes

◆ 6. Die Entwickelung der Ausdrucksfähigkeit für die Darstellung eines Gesamtraumes läuft nicht parallel mit jener für die Darstellung eines einzelnen in sich geschlossenen Gegenstandes.

◆ 7. Die erste Stufe der bildlichen Raumdarstellung ist entweder völlige Raumlosigkeit oder lineare Nebeneinandersetzung der Dinge des Raumes. Die Kinder, welche schon frühzeitig, also im 6. oder 7. Lebensjahr, die letztere Anordnung wählen, behalten sie meist im Laufe der weiteren Entwickelung bei. Daher läuft neben der eigentlichen Entwickelung der Raumdarstellungskunst bei den Kindern die lineare Darstellung, die eine Entwickelung überhaupt nicht zuläßt, außer in der immer größeren Vollendung des Figürlichen.

◆ 8. Die zweite Stufe der bildlichen Raumdarstellung umfaßt Zeichnungen, welche entweder bewußte, aber aus irgend welchen Gründen mißlungene Versuche der Raumdarstellung sind oder doch den Eindruck solcher Versuche machen. Wir begegnen hier den landkartenmäßigen Darstellungen mit Gegenständen, die beliebig in die Ebene umgeklappt sind. Wir sehen hier die mißglückten Vogelperspektiven, Darstellungen von zwei oder mehreren Augenpunkten, einfache Übereinanderstellung von Figuren unter stetiger Verkleinerung derselben, Andeutung des Raumes durch einfache Umrißlinien usw. Solche deutlich angestrebte, aber mißlungene Versuche der Raumdarstellung finden sich schon vereinzelt bei sechsjährigen Kindern.

◆ 9. Mit dem 9. Lebensjahre bei den Knaben, dem 12. Lebensjahre bei den Mädchen, stellt sich die dritte Stufe ein. Ich nenne sie die Stufe der gelungenen, aber unvollendeten Raumdarstellung. Das Kind

benützt einen schmäleren oder breiteren Bodenstreifen und bringt seine Raumvorstellungen unter Beachtung perspektivischer Verkürzungen und unter sparsamem Gebrauch von Überschneidungen zum Ausdruck. Doch fehlt in allen diesen Darstellungen die bewußte Ausbildung eines deutlichen, wirklich dargestellten oder nur bildmäßig angedeuteten Horizontes.

◆ 10. Die vierte und letzte Stufe ist die Stufe der einwandfreien bildlichen Darstellung des ganzen Raumes. Sie benützt alle Mittel der Linien- und Luftperspektive, der Überschneidungen, der Oberflächenkonturen, der Tiefenmaßstäbe, der Anwendung von Licht-, Schlag- und Selbstschatten. Sie wird aber vor dem 15. Lebensjahre nur von etwa 2 bis 4 % Knaben, von den Mädchen nur ganz ausnahmsweise erreicht. Es ist deutlich zu sehen, daß auch diese wenigen Kinder nur durch Nachahmung vorgegebener Muster auf diese Stufe gelangen.

c) Entwickelung der Befähigung für ornamentale Verzierung

◆ 11. Die Begabung für ornamentale Verzierung von Flächen und Gegenständen zeigt sich im allgemeinen schon frühzeitig getrennt von der Begabung für Gegenstands- oder Raumdarstellung. Hochbegabte Kinder für die eine Seite der zeichnerischen Betätigung zeigen nicht auch eine ähnliche Begabung für die andere Seite.

◆ 12. Der Sinn für Flächenverzierung äußert sich bei den Kindern sowohl in rhythmischer Anordnung von Einzelmotiven (rhythmische Reihen), als auch in rhythmischer Gliederung von zusammenhängenden Linien.

◆ 13. Flächen, deren beide Ausdehnungen nicht wesentlich voneinander verschieden sind, reizen das unbeeinflußte Kind wenig zu ornamentaler Verzierung. Bis zum 14. Lebensjahre behandeln mehr als drei Fünftel

aller Kinder je nach dem Stande ihrer Zeichenkunst solche Flächen entweder frei dekorativ oder bedecken sie planlos mit einer größeren oder geringeren Zahl von beliebigen Motiven.

◆ 14. Dagegen reizen Flächen, welche eine sehr viel kleinere Breiten= als Längenausdehnung haben, das Kind unmittelbar zur ornamentalen Verzierung, sei es in rhythmischer Wiederholung eines oder mehrerer vereinzelter Motive, oder in rhythmisch gegliederten Ranken= oder Linienzügen. Die unrhythmischen Verzierungsversuche nehmen bei solchen Flächen deutlich mit wachsendem Alter ab.

◆ 15. Die Versuche rhythmischer Reihungen nehmen bis zum 10. oder 11. Lebensjahre stetig zu, von diesem Zeitpunkt an zugunsten der rhythmisch gegliederten Ranken ab. Die Versuche rhythmischer Gliederung zusammenhängender Pflanzenranken und Linienzüge nehmen dagegen mit wachsendem Alter stetig zu.

◆ 16. Vom 8. Lebensjahre ab zeigt sich bereits bei mehr als der Hälfte aller Kinder das Bedürfnis der Äußerung eines rhythmischen Gefühles bei Flächenverzierung. Die Zahl steigt bis zu 70 % innerhalb des von mir beobachteten Alters bis zum 14. Lebensjahre.

b) Begabungsunterschiede

◆ 17. Die Begabung für rhythmische Flächenverzierung ist bei den Mädchen etwas früher und etwas stärker ausgeprägt, als bei den Knaben. Die Ursache dieser Erscheinung liegt wahrscheinlich in der größeren und frühzeitigeren Beeinflussung des Mädchens durch die mannigfachen rhythmischen Verzierungen seiner Kleidung.

◆ 18. Dagegen ist die Begabung für die zeichnerische Darstellung einer Gesamtvorstellung bei den Knaben wesentlich größer, als bei den Mädchen. Die Unterschiede sind in manchen gleichaltrigen unteren Klassen

so groß, daß das Verhältnis der Zahlen der deutlich erkennbaren Darstellungen eines Gegenstandes zu den nicht erkennbaren Darstellungen bei den Mädchen umgekehrt sich ergibt, wie bei den Knaben. Die Ursache dieser Erscheinung liegt nicht in der größeren Fähigkeit der Beobachtung von Einzelheiten, als vielmehr in der den Knaben eigentümlichen rascheren und vollständigeren Auffassung der Gesamterscheinung.

◆ 19. Frühzeitige hohe Begabung für den graphischen Ausdruck zeigt sich nur dann entwickelungsfähig, wenn sie eine Vorstellungsbegabung ist. Bloße Gedächtnisbegabung für Erscheinungsformen lassen kaum eine künstlerische Entwickelung erwarten.

◆ 20. Für charakteristische und darum künstlerische Raumdarstellungen findet sich schon bei sieben- bis achtjährigen Kindern hie und da sowohl die nötige Begabung, als auch die nötige zeichnerische Fähigkeit.

◆ 21. Sehr große Begabung für graphischen Ausdruck ist bei den Kindern regelmäßig mit guter intellektueller Begabung verbunden. Doch ist der Satz nicht umkehrbar.

◆ 22. Bis zum 8. Lebensjahre treten die Begabungsdifferenzen der Kinder gleichen Geschlechtes einer Klasse in den Leistungen nicht hervor. Von da ab aber differenziert sich die graphische Ausdrucksfähigkeit sehr bedeutend.

e) Einflüsse auf die Entwickelung der zeichnerischen Begabung

◆ 23. Die frühzeitige Entwickelung des graphischen Ausdruckes ist nicht nur durch das Interesse am Gegenstand bedingt und nicht nur durch geeignete Anleitung zu sorgfältiger Beobachtung, sondern auch durch die Nachahmung von bildlichen Darstellungen dieses Gegenstandes, welche von anderen Händen herrühren.

◆ 24. Die Entwickelung schreitet nicht vom Naturzeichnen zum Gedächtniszeichnen, sondern umgekehrt vom Gedächtnis- bezw. Vorstellungszeichnen zum Naturzeichnen. Innerhalb der ersten zehn Lebensjahre gelingt im allgemeinen dem Kinde die Darstellung eines Gegenstandes aus der Vorstellung oder dem Gedächtnis heraus besser als nach der Natur.

◆ 25. Die Entwickelung des graphischen Ausdruckes hängt auf das Innigste zusammen mit der Auffassung der Gesamtform. Jeder Sachunterricht, der diese Auffassung fördert, fördert zugleich auch die Kunst des Zeichnens.

◆ 26. Die Entwickelung des dekorativen Sinnes entfaltet sich beim Kinde auch, abgesehen von dem Teil, der auf Farbwirkung trifft, durch die Pinseltechnik (Flächentechnik) leichter als durch Blei- oder Federzeichnen (Linientechnik).

◆ 27. Die Entwickelung der Zeichenbegabung des Kindes geht infolge der großen Bedeutung der Nachahmung immer im Rahmen des jeweiligen Kunstzustandes einer Rasse vor sich. (Ein japanisches Kind, in Deutschland erzogen, wird sich im Sinne der europäischen Kunst, ein deutsches Kind, in Japan erzogen, im Sinne der asiatischen Kunst entwickeln.)

◆ 28. Die Entwickelung der Ausdrucksfähigkeit von zeichnerisch sehr begabten Kindern unter 10 bis 12 Jahren läßt sich nur schwer beeinflussen. Sie zeichnen fast ausschließlich aus der Vorstellung und haben zumeist eine Abneigung gegen Naturzeichnen. Läßt sich diese Abneigung nicht überwinden, lassen sich solche Kinder nur schwer zu sorgfältiger Beobachtung der Natur gewöhnen, so ist vorauszusehen, daß ihre Entwickelung eine mäßige sein wird. Das eigentliche zeichnerische Talent, das zu großen Hoffnungen berechtigt, zeigt neben starken Trieben zum Zeichnen aus der Vor-

stellung frühzeitig Neigung auch zum Zeichnen nach der Natur, wenigstens auf dem Gebiete, das beständig sein Vorstellungsleben beschäftigt.

f) Stadt= und Landkinder

◆ 29. Die Landkinder stehen in Rücksicht auf ihre gesamte zeichnerische Ausdrucksfähigkeit weit hinter den Kindern der Großstadt zurück, was hauptsächlich auf den Umstand zurückzuführen sein wird, daß sie ungleich weniger Gelegenheit haben, gute graphische Darstellungen oder dekorative Entwürfe zu sehen und nachzuahmen.

◆ 30. Die Landkinder wählen für die dekorative Behandlung von Flächen mehr die elementar=geometrischen Motive von Punkten, Strichen, Kreisen, Bogenlinien, als die Stadtkinder es tun, bei denen der geometrische Stil weit hinter dem Stil der Pflanzenranken zurücktritt. Dies ist wieder auf die geringe Beeinflussung des Landkindes zurückzuführen.

München Georg Kerschensteiner

Handarbeit und Kunst

Die Ideale der Kunst und die Ideale der Erziehung wandeln sich mit jedem Menschenalter. Der Kunst setzen in jeder Generation die starken Künstler neue Ziele. Und seine Kinder möchte jedes Geschlecht nach seinen eigensten Wünschen bilden. Wir stehen also zwiefach im Banne unserer Zeit, wenn wir die Kunst und die Erziehung in Einklang setzen wollen. Und wir suchen deshalb für die künstlerische Erziehung nicht Gesetze von ewiger Dauer, sondern die Wege, die der Gegenwart not tun. Wir lassen der Vergangenheit ihr Recht und der Zukunft ihre Freiheit.

◆ Der Arbeitsunterricht in Deutschland ist ein Menschenalter alt. Vor dreißig Jahren standen wir alle im Banne der alten Meister. Wir wähnten, in den Vorbildern unserer einstigen Renaissance eine dauernde Grundlage für unsere Handwerkskunst gewonnen zu haben. Ganz Deutschland glaubte an den altdeutschen Stil.

◆ Es war nur recht, daß damals auch die begeisterten Führer der jungen Knabenhandarbeit sich bei der Vorzeit nach Mustern umsahen. Sie fanden eine altheimische Volkskunst, den Kerbschnitt unserer deutschen Nordseeküsten. Eine einfache Technik, wenige Werkzeuge, die Musterung geometrisch gebunden und doch mannigfachen Wechsels fähig: so ward der Kerbschnittt das Lieblingsfach in den deutschen Schülerwerkstätten. Auch an der Hobelbank suchte man die Formen der deutschen Renaissance, geschweifte Umrisse, gebrochene Kehlungen und vielerlei Zierat. Und die Papparbeiter griffen zu den bunten, überreich gemusterten Papieren, wie sie die unreife Industrie damals auf den Markt warf; selbst bedenkliche Surrogate und Imitationen nahm man arglos hin, wenn sie das Auge bestachen.

◆ Seither ist ein Menschenalter verflossen. Wir fassen die Ansprüche der Kunst weiter und tiefer. Unser Kunstgewerbe hat gelernt, daß die Kunst im Handwerk nicht

in den Zierformen zu suchen ist. Das Ornament ist „nicht die Melodie, sondern die Begleitung". Die Grundlage aller Werkarbeit ist die handwerkliche und künstlerische Gesinnung. Echte Stoffe, echte Arbeit, echte Form: das sind die Dinge, die unserem Volke in allen seinen Schichten wieder selbstverständlich werden müssen. Ist dieser Grund fest und sicher, dann können die Künstler darauf weiter bauen, so hoch sie mögen. Die Kunsterziehung sollte ihre ganze Kraft darauf richten, diesen Untergrund zu legen, so zuverlässig und tragfähig wie möglich.

◆ Die Achtung vor dem Material ist das erste. Wir zählen zum Arbeitsunterricht alle Tätigkeiten, bei denen ein fester Stoff der Hand und ihren Werkzeugen einen Widerstand entgegensetzt und den werktätigen Willen wachruft. Das Modellieren in weichem Ton gilt uns nicht als Werkarbeit, sondern als Kunstarbeit, eine Ergänzung des Zeichnens, eine Schule für die freie, die darstellende Kunst.

◆ Daß jedes Material im Unterricht echt sei, soll sich von selbst verstehen. Man lehre falschen Schein durchschauen und mißachten, wie sehr er auch blenden mag. Man dulde kein Papier, das wie Leder oder Leinewand aussieht. Das Holz übermale man nicht mit deckenden Farben, sondern lasse es in seiner angeborenen Schönheit; man lehre die Reize der Oberfläche, das Spiel der Maserung schätzen; selbst farbige Beizen wende man nur mit Vorsicht an. Meisterinnen in der Kenntnis und künstlerischen Auswahl der Stoffe sollten die Lehrerinnen unserer Mädchenschulen sein; sie sollten unermüdlich Gutes und Neues heranschaffen, um den Sinn für stoffliche Qualität zu wecken, den die Frauen unseres Volkes verloren haben.

◆ Die zweite Grundlage aller Werkkunst ist die gediegene Arbeit. Nicht die Lust am Schmücken, sondern der Wille zur Gediegenheit ist im 19. Jahrhundert abhanden

gekommen. Ehrliche Arbeit ist die beste Schule kunstgewerblicher Gesinnung. Man dulde keinerlei Pfuscherei in der Schülerwerkstatt, auch wenn die Eltern sie bewundern. Lieber gar keine Arbeit als schlechte.

◆ Was das Kind aus der Werkstatt mitnimmt, das sollte es selber gemacht haben, von unten bis oben, mit allen Zutaten. Fertige Bretter oder Kästchen zu beschnitzen ist kein handwerkliches Verdienst. Das Mädchen, das ein Häubchen oder Kissen bestickt und es nicht selber zuschneiden kann, sollte das Sticken aufgeben und Schneidern lernen. Nicht die zierenden, sondern die aufbauenden Techniken sind entscheidend für Frauen und Männer. Mehr Konstruktion, weniger Dekoration.

◆ Deshalb sind wir in aller Welt einig, daß die Arbeit an der Hobelbank die Königin ist im Arbeitsunterricht: für das Auge, die Hand, den Körper, den Verstand und die Gesinnung. Man geize mit jeder Stunde, die man ihr zuwenden kann. Nur die Hand, die den Hobel meistert, sollte ein Schnitzmesser führen dürfen. Es ist eine dankbare Aufgabe, ernsthafte Wege der Holzarbeit auch den jüngeren Knaben zu öffnen, die den Hobel noch nicht handhaben können. Ruten aus Naturholz zusammennageln ist nicht erziehliche Arbeit, sondern gebrechliches Spiel. In Berlin hat Lehrer R. Frenkel einen Weg erprobt, der gediegen ist und doch die Schüler fesselt. Es sind Geräte, deren Teile die Knaben vom 10. bis 12. Jahre aus behobelten Brettern aussägen, an der Stoßlade bestoßen und durch Nägel sauber und dauerhaft zusammenfügen. Vor der Arbeit wird für jedes Stück eine einfache Werkzeichnung gemacht.

◆ Neben der Holzarbeit schätzen wir die Papparbeit als eine Zucht der Sauberkeit und Genauigkeit, die Metallarbeit als die hohe Schule der verschiedensten Verfahren. Aber auch bei den bescheidensten Beschäftigungen der Unterstufen wird der handwerklich gesonnene Lehrer

unterscheiden zwischen gediegenen Techniken, wie Flechten, Knüpfen, Wirken, und unsoliden Spielereien, die nur dem oberflächlichen Dilettantismus Vorschub leisten. Er ist unser schlimmster Feind.

◆ Die dritte Grundlage ist die Zweckmäßigkeit. Alle Werkkunst will ja ein Notwendiges zum Schönen gestalten; das ist ihr Ursprung und ihr Wesen. Den uralten Sinn für die Sachlichkeit hat das 19. Jahrhundert ausgerodet. Es tut uns bitter not, ihn wieder zu pflanzen in unseren Kindern. Hier fließt der Jungbrunnen aller Handwerkskunst.

◆ Wir wollen deshalb jedes Stück, das die Kinder aus ihrer Werkstatt mitnehmen, zuerst fragen, ob es für irgend einen vernünftigen Zweck gebraucht werden kann, in der Wohnstube oder in der Küche, als Kleidungsstück oder als Spielzeug. Alles Überflüssige ist Gift für die kunstgewerbliche Gesinnung. Wie ein Krebs frißt heute die Sucht zum Tand an Alt und Jung, an Reich und Arm. Wir nähren diesen Feind, wenn wir die Zeit unserer Kinder mit nichtssagenden Spielereien vertrödeln; wir bekämpfen ihn, wenn wir ihre Arbeit und ihr Spiel auf gediegene Ziele richten. Sie brauchen darum nicht minder fröhlich zu sein.

◆ Deshalb fertigen wir nicht Übungsstücke, sondern ganze Gegenstände. Auch in den Mädchenschulen sollten die Techniken der Nadelarbeit nicht an öden Mustertüchern, sondern an einfachen Ganzsachen geübt werden, Täschchen und Kragen, Schürzchen und Puppenkleidchen, Gebrauchsstücken für die kleinen Geschwister, für die eigene Kleidung, für Haus und Wohnung. Je sachlicher und zweckmäßiger jeder Gegenstand schon auf den ersten Blick erscheint, um so mehr ist er wert für die Erziehung.

◆ Nun wissen wir wohl: die Kunst im Handwerk beginnt erst da, wo alle diese ethischen Ansprüche erfüllt sind. Die künstlerischen Probleme der Form und der

Farbe den Kindern nahezubringen, ist der schwierigere Teil unserer Arbeit. Denn hier ist das Wort machtlos. Hier kann der Lehrer nichts tun als zeigen und vormachen. Hier lernt der Schüler nur durch Sehen und Nachmachen. Anschauung ist alles.

◆ Zum Glück sind die Ansprüche der Kunst, wie wir sie heute verstehen, jenen Forderungen der Gesinnung nahe verwandt. Auch die Kunst sehnt sich heute nach gediegener Schlichtheit, nach gesunder Klarheit, nach dem Echten und Großen. In unserer Baukunst wie in unserem Kunstgewerbe entscheiden nicht mehr die Einzelheiten, sondern das Ganze: der Aufbau der Gruppen, die Gliederungen der Massen, der Wohllaut der Verhältnisse, der Wechsel der Rhythmen, das Spiel der Linien und der Umrisse. Diese wesentlichen Reize im Kunstwerk zu sehen, zu suchen und zu würdigen müssen unser Volk und unsere Jugend lernen. Was die Kinder im Unterricht nachbilden oder schaffen, sollte in diesem großen Sinne Form haben. Ihren Geschmack für Flächenkunst können wir beim Zeichenunterricht üben, wenn wir sie lehren, Zeichnung und Schrift, Bild und Rand harmonisch zu stimmen. Aber das Wichtigere, das Gefühl für räumliche Schönheit in drei Dimensionen kann nur die Werkarbeit fördern. Nicht durch technische Übungsstücke, sondern durch die Arbeit an ganzen Gegenständen von sorgfältig erwogener, künsterisch reifer Form. Unsere Modelle und Lehrgänge sollten von den besten Künstlern entworfen und geprüft sein. Das Beste ist für die Kinder gerade gut genug.

◆ Was für die Form gilt, gilt für die Farbe. Den Lehrenden ist ein kostbares Gut anvertraut: der Farbensinn der Jugend. Noch sind nur wenige sich ihrer ganzen Verantwortung bewußt. Wir brauchen Lehrer und Lehrerinnen, die von Natur einen sicheren und beweglichen koloristischen Geschmack mitbringen und willig sind, ihn unermüdlich zu üben. Die Lehrerin der Nadelarbeit, der

Lehrer der Papparbeit können herrliche Werte in der Seele des Kindes wecken oder köstliche Gaben verwüsten. Man sollte, glaube ich, die angeborene Lust an lebhaften Farben fördern und dem jugendlichen Farbenmut freie Bahn lassen. Dämpfen wird ihn früh genug unsere alles verzärtelnde Zivilisation.

◆ Wenn alle großen Probleme der Form und der Farbe bedacht und ins Reine gebracht sind, erst dann sind wir befugt, uns auch in einzelnen Zieraten zu versuchen. Daß jedes Ornament sich dem Ganzen unterzuordnen hat, daß es sein Recht und seinen Wert nur aus dem Ganzen empfängt, muß das Kind auf Schritt und Tritt empfinden. Ich halte deshalb alles abstrakte Ornamentenspiel auf dem geduldigen Papier für eine Gefahr. Mir scheint, für die Werkkunst unserer Zeit wäre es heilsam, wenn wir Zierat im Unterricht nie anders als am fertigen Gegenstand zuließen. Und auch hier nicht gepinselt, sondern in echter Arbeit, geschnitzt oder gestickt, getrieben oder geknüpft. Schmücken soll ein Vorrecht, eine Belohnung sein für den, der das ganze Werkstück gründlich und rechtzeitig fertiggebaut hat.

◆ Man wird einwerfen: werden die Phantasie und die Erfindungskraft unseres Volkes nicht unterbunden, wenn wir den ornamentalen Spieltrieb beschränken? Ich fürchte das nicht. Eine starke, angeborene Anlage, wie sie Knaben seltener, Mädchen häufiger mitbringen, setzt sich von selber durch; der einsichtige Lehrer mag den wirklich Begabten Spielraum gewähren. Aber die große Masse der Kinder drängt sich zum Verzieren nur deshalb, weil es so viel bequemer ist, Ornamente zu malen als Bretter zu hobeln oder Kleider zu nähen. Unsere Kunst gewinnt nicht dabei, wenn die Unberufenen sich einbilden, Ornamente erfinden zu können. Was sie für eigene Phantasie halten, ist selten mehr als eine unreife Erinnerung an Formen, die sie irgendwo gesehen haben, oft an recht geschmack=

lose. Hier ist eine Klippe nicht nur für die Kinder, sondern auch für manchen eifrigen und wohlmeinenden Lehrer. Der schlimmste Pfuscher ist der musterzeichnende.

◆ Nein, die Kinder sollen lernen, daß es das schwerste Problem ist in der ganzen gestaltenden Kunst, Zierformen zu schaffen, am allerschwersten unmittelbar aus der Natur heraus. An den Ornamenten der alten Stile haben jedesmal lange Generationen von Künstlern gearbeitet. Einen Formenkreis für unsere Zeit zu prägen, sind nur die stärksten Künstler berufen, denen ein Gott ein ganzes Bündel von Gaben in die Wiege legte: scharfen Blick und leichte Phantasie, Raumgefühl und Handwerkssinn, gleich sicheren Geschmack für Formen und für Farben. Was diese besten Kräfte schaffen, das sollten wir beobachten und würdigen als ihr unnachahmliches Eigentum. Sonst treiben wir Raubbau an den Lebenden, wie wir es an den Toten getan haben. Was unsere Zeit bedarf, ist Achtung vor den Künstlern. Die lernen wir nur, wenn wir selber bescheiden werden. Darum wollen wir unsere Jugend nicht leichthin mit künstlerischen Spielereien verwöhnen, die über ihre Kraft gehen.

◆ Das sind in Kürze die Ziele und Wege, auf denen die Freunde des Arbeitsunterrichtes in Deutschland der Kunst zu dienen hoffen. Wir vergessen nicht, daß Zeichnen und Handarbeit nicht allein um der Kunst willen da sind; denn das Auge und die Hand sind die Führer des Menschen bei vielerlei Ansprüchen des Lebens. Aber wir glauben im Recht zu sein, wenn wir wünschen, daß beim Zeichnen wie bei der Handarbeit dem Kinde nichts zugemutet werde, was wider die Kunst unserer Zeit ist. Das ist das nächste Ziel, das, wie ich hoffe, alle Freunde der Sache einigt.

Berlin — Peter Jessen

Wenn wir über Wert und Unwert der Bilderbücher ein Urteil abgeben wollen, so müssen wir uns dabei selbstverständlich zunächst einmal der Mitwirkung unserer jüngeren Zeitgenossen im Alter von fünf bis zehn Jahren versichern. Denn nur von ihnen, als von den allein zuverlässigen Sachverständigen, können wir uns über den für das Bilderbuch passenden Stil belehren lassen. Wenn wir uns anmaßen wollten, diese wichtige Vorfrage aus eigener Machtvollkommenheit zu entscheiden, so würden wir hinterdrein gewiß bemerken, daß wir die Opfer unserer Gelehrsamkeit, unserer Vernunft – kurz unserer vierzig Jahre geworden seien. Denn, wenn wir auch den besten Geschmack von der Welt hätten, so wäre es doch immer nur der Geschmack unseres Alters und dieser darf erst dann in seine Rechte treten, wenn es sich darum handelt, innerhalb der dem Kinde zusagenden Art von Kunst die einzelne Leistung zu bewerten. Nicht immer hat man solche Zurückhaltung geübt. Es gab Zeiten – sie sind noch nicht so lange verstrichen – da der Schulmeister, die Gouvernante oder der Pastor darüber entschieden, was dem Kinde wohl gefiele, was ihm wohl zu gefallen habe. Der Lohn ihrer wohlmeinenden Bemühungen war schwarzer Undank, vielleicht auch, was noch schlimmer, Heuchelei. Denn zur Liebe wird man bekanntlich vergebens gezwungen.

◆ Die eben angedeutete Bevormundung des kindlichen Geschmackes gipfelte in ganz frommen oder ganz moralischen Bilderbüchern. Wir dürfen aber noch eine andere, überaus zahlreich vertretene Kategorie ihr zuschreiben, nämlich jene Bilderbücher, in denen das tägliche Leben der Kinder selbst in veredelter poetischer Form dargestellt wird. Ihr vorzüglichster Meister war Ludwig Richter. Seine anmutig empfundenen Holzschnitte haben von je das Entzücken der Erwachsenen erregt, die in diesen gezeichneten Idyllen das Spiegelbild einer paradiesischen

Kindheit erblickten, wie sie selber sie gern erlebt hätten und ihren Kindern sie gönnen möchten. Leider nur bleibt der Verdacht bestehen, daß die Kinder die ihnen gewidmete Huldigung nicht mit der geziemenden Dankbarkeit entgegengenommen haben. Bei Ludwig Richter, Oskar Pletsch und ihren Gesinnungsgenossen sind die Kinder immer artig und tun oder erleben nichts außergewöhnliches. Die Tugend aber ist schon bei Kindern vielmehr geehrt als beliebt. Sodann aber entbehrten diese Holzschnitte in der Farbe eines sehr wesentlichen Reizes. Daher wendete sich die Gunst des fünfjährigen Publikums vielmehr Büchern wie dem Struwwelpeter zu, in denen die abenteuerlichsten Ereignisse in grellen Farben höchst eindringlich geschildert waren. Zwar war auch hier die Absicht eine durchaus pädagogische, nur hatte der Verfasser des Struwwelpeters es mit der Weisheit des erfahrenen Arztes so eingerichtet, daß die Moral sich jedesmal im Verlauf phantastisch ausgeschmückter Übeltaten von selbst ergab, so wie man eine heilsame Medizin den Kindern in wohlschmeckender Limonade zu verabfolgen pflegt. Unter den Gouvernanten war freilich die Ansicht verbreitet, daß der Struwwelpeter die gefährlichsten Anregungen enthalte, doch glaube ich nicht, daß der Suppenkasper, der Hans Guck in die Luft oder das unartige Paulinchen in ihrem Gefolge Selbstmord und Brandstiftung nach sich gezogen haben.

◆ Die beiden kurz charakterisierten Hauptrichtungen der deutschen Bilderbücher bestehen noch heute, wie vor fünfzig Jahren. Nur hat sich ihr Verhältnis zueinander geändert. Damals hatte die Gattung Ludwig Richters, gehoben durch die Gunst der Eltern und Erzieher, entschieden das Übergewicht, heute dagegen hat die Nachkommenschaft des Struwwelpeters, namentlich seit dem letzten Jahrzehnt, den Sieg davongetragen. Doch bedarf dieser Satz einiger Erklärungen.

◆ Daß Ludwig Richter selbst wenig mehr in den Kinderstuben verbreitet ist, steht fest. Seine Werke wandern allgemach in die Bücherschränke und Mappen der Sammler hinüber. Schwächere Nachbeter erstehen ihm immer noch im modernisierten Gewande. Doch fehlen auch berühmte Namen nicht unter den Vertretern seiner Richtung. Zu ihnen darf man in erster Linie Hans Thoma zählen, der sich seit etwa einem Jahrzehnt auch der Jugend zugewendet hat. Sein ABC=Buch, seine Malbücher und Postkartenbücher enthalten manche reizende farbige Landschaftslithographien (oder Algraphien), Bilder, die man nach dem Grundsatz, daß das Beste gerade gut genug für die Kinder sei, der Jugend gewiß nicht vorenthalten sollte. Sie werden auch, wie ich mich selbst überzeugt habe, gern von Kindern besehen. Nur, wenn man danach fragt, ob ihre Vorzüge von den Kindern durchaus genossen würden oder ob sie zu ihren Lieblingsbüchern zählten, so kann die Antwort nur verneinend lauten. Es ist eben, ähnlich wie bei Richter, mehr eine Kunst für kindlich gesinnte Erwachsene als eine Kunst für Kinder. Auch hierin kommt es zum Ausdruck, daß die Kunst Thomas, ernstlich genommen, bereits einer Vergangenheit angehört, wenn auch einer naheliegenden. Der Anflug des Fremdartigen, der ihr infolgedessen bereits anhaftet, wird deutlicher wahrnehmbar bei den in Hamburg neu herausgegebenen Tierbildern Otto Speckters. Die kleinen, etwas gedrängt gezeichneten Bildchen des wackeren Meisters sind in ihrer Art klassisch, aber für unsere Kinder, die eine ganz andere Art von Bilderbüchern zu sehen gewöhnt sind, doch nicht in demselben Maße verständlich wie zu ihrer Zeit, da ein solcher zeichnerischer Ausdruck der vorherrschende war. — Einen Schritt weiter kommen wir mit Hans von Volkmanns „Strabanzerchen“, dem „Kinderhumor“ von Gertrud und Walter Caspari oder mit Ida und Fred Vezins

„Kinderleben.“ Auch Erich Kuithans Bilder zu deutschen Kinderliedern könnten daneben genannt werden. Die Gesinnung dieser Künstler ist zwischen Altem und Neuem vermittelnd, zahm, und so ist auch der Stil ihrer Bilder, der noch am glücklichsten wohl von Caspari getroffen ist. Von ihnen allen ist das phantastische Element ebenso vermieden wie eine starke Farbigkeit. Immerhin ist die Farbe wenigstens überall, als ob sie sich so von selbst verstünde, angewendet. Darin erblicken wir eine entschiedene Errungenschaft der jüngsten Zeit. Noch als wir im Jahre des Dresdner Kunsterziehungstages 1901 unter den neuen Bilderbüchern Umschau hielten, welche wohl den Anforderungen an Kindlichkeit und künstlerischen Wert gleichmäßig entsprächen, fanden wir in Deutschland nur Ernst Kreidolfs Erstlingswerk — Fitzebutze — mit den Versen Dehmels. Seitdem hat nicht nur der Maler weitere wertvolle Arbeiten geschaffen (die schlafenden Bäume und die Wiesenzwerge), er hat auch eine höchst beachtenswerte Nachfolge gefunden, die zum Teil über ihn hinaus gegangen ist. Die großen Vorzüge Kreidolfs bestehen einerseits in der schlichten, eindringlichen Deutlichkeit seiner Zeichnung, die ohne alle Phrase dem Kinde in der verständlichsten Form lauter Dinge mitteilt, die es begreift, sodann in seiner mit Humor gewürzten Phantastik, der sich nur hie und da ein nicht ganz willkommener Zug des Unheimlichen beimischt — und schließlich in seinem dekorativen Gefühl. Daher gelingt es ihm, in seinen Büchern eine ausgezeichnete einheitliche Wirkung herauszubringen, die sich auf alles Einzelne und nicht zuletzt auf den Einband und das Vorsatzpapier erstreckt — Wilhelm Schulz erscheint mit dem Prutzeltopf als sein nächster Geistesverwandter. Unter den Münchner Künstlern, die sich seither bereit finden ließen, in die Kinderstube einzutreten, dürfte Julius Diez wohl der vorzüglichste sein. Die Meister der „Scholle“,

die sich in den Zeichnungen für Hirths „Jugend“ zusammengefunden haben, und die nicht wenig auch für Bilderbücher in Anspruch genommen werden — hat man doch auch mit dem Illustrationsmaterial der „Jugend“ ein Bilderbuch zusammengestellt — kommen an dieser Stelle nur deswegen nicht so sehr für uns in Betracht, weil sie es unterlassen haben, ihren Illustrationsstil den Kindern zuliebe irgendwie zu modifizieren. — Dagegen führt uns eine kleine Gruppe jüngerer Künstler, die untereinander in engen Beziehungen stehen, auf die Höhe der bisherigen Bewegung. Ich meine Karl Hofer, E. R. Weiß und K. F. von Freyhold. Wahrscheinlich würde ein Kunstgelehrter strengerer Observanz die Schöpfungen dieser drei mit einer geringschätzigen Handbewegung beiseite schieben. Denn in der Tat entsprechen sie durchaus nicht den überkommenen Kunstregeln der Schule und müssen den Augen, die bewundernd auf Ludwig Richter, Führich oder Schnorr geruht haben, mißfallen. Nur den Kindern waren sie gleich verständlich und vertraut — so sehr, als wären sie von ihnen längst erwartet gewesen. Den Kindern gefiel dieses übermütige fröhliche Spiel mit wenigen hellen Farben, und das Unnatürliche der Zeichnung war ihnen verständlicher als die Natur selber. Eben deswegen nehmen wir den Stil solcher Bilderbücher wie „Rumpumpel“ oder „Buntscheck“ sehr ernst. Hier ist uns in der Tat das beschert worden, was wir um die Jahrhundertwende erhofften und erwarteten — im Kinderspiele ernste Kunst. Denn für den Sehenden unterliegt es keinem Zweifel, daß namentlich Hofer und Weiß dekorative Talente hohen Ranges sind. Sie haben es übrigens durch malerische Leistungen anderer Art hinreichend bewiesen. Nur hatten sie auch Geschmack genug, um sich zu sagen, daß in das Kinderbuch ein anderer Ausdruck gehöre als in den Rahmen des Staffeleigemäldes. Das Merkwürdige ist nun, daß unsere

jungen Meister ihren Erfolg dadurch erzielten, daß sie an den guten alten Doktor Hofmann, den Verfasser des Struwwelpeters, anknüpften, der alles verstand, was ein Meister des Bilderbuches wissen und können soll — bis auf die Malerei. Die haben sie nun hinzugefügt und teilen sie spielend dem Kinde mit. Noch merkt es nichts davon, weiß nicht, daß es Kunst gibt und Menschen, die darüber räsonnieren, aber später wird ihm wie jede gute Anregung auch diese ihre Frucht tragen — natürlich nur insoweit, wie die Saatkörner auf empfängliches Erdreich gefallen sind.

◆ Ein gutes Glück wollte es, daß unsere Illustratoren auch den besten Poeten für die Kinder fanden, den unsere Zeit hervorgebracht hat. Man braucht im Übrigen nicht alles zu lieben und zu loben, was Dehmel geschrieben hat, um doch gern zu gestehen, daß er in der Kunst, mit den Kindern zu singen und zu reimen, von niemandem übertroffen und nur von Paula Dehmel erreicht ist.

◆ Es ist nicht immer nötig, einen gedruckten Text dem Bilderbuche beizufügen, man kann ihn dazu erfinden und wird ihn für die jüngsten Beschauer sogar immer improvisieren müssen — aber erwünscht ist es allerdings, daß eine gut geschriebene Erzählung oder besser noch ein singbarer Reim das Bild begleite. Am besten wäre es ja, wenn der Maler auch gleich der Dichter wäre; er weiß es doch am besten, was er hat sagen wollen und vielleicht mit dem Stift allein nicht hat sagen können. Auch haben sich — wiederum nach dem Vorgang Dr. Hofmanns — mehrere solcher Malerpoeten mit dem Bilderbuche befaßt — Kreidolf, Volkmann, Schmidhammer, Zina Wassiliew. Wenn nur nicht in den allermeisten Fällen die ideale, erwartete Einheitlichkeit des Buches daran scheiterte, daß eben die allerwenigsten Menschen für zweierlei Kunst gleich stark

begabt sind. Entweder die Bilder sind viel besser als der Text wie bei Volkmann oder Kreidolf oder die Reime übertreffen bei weitem die Bilder wie bei Zina Wassiliew, der russischen Schweizerin. Immerhin soll damit noch nicht gesagt sein, daß in dem Büchlein von Vreneli und Joggeli, das ich im Sinne habe, die Bilder mangelhaft wären; sie sind sogar ganz gut, aber die Verse sind ausgezeichnet. Eine erfreuliche Ausnahme macht Arpad Schmidhammer, dessen „Mucki" ebenso drollig zu hören wie zu sehen ist.

◆ Die lebhafte Bewegung zugunsten des Bilderbuches, unter deren zahlreichen beachtenswerten Vertretern wir nur die besten angeführt haben, wäre nun ganz gewiß nicht zu so glücklichen Erfolgen gelangt, wenn sie nicht unter den deutschen Verlegern einsichtige und tatkräftige Förderer gefunden hätte. Unter ihnen haben sich namentlich zwei Firmen ausgezeichnet, Schaffstein & Co. in Köln, die Verleger von Kreidolf, Weiß und Hofer, und Joseph Schulz in Mainz, in dessen Verlag die sehr gut illustrierte Serie der „Deutschen Bilderbücher" und beispielsweise Schmidhammers Mucki erschienen sind. Weitere Verlagsanstalten hier zu nennen, würde erfreulicherweise zu weit führen, da sie über ganz Deutschland bis nach der Schweiz und bis nach Österreich hinein verstreut sind und alljährlich um neue Namen vermehrt werden.

◆ Nicht immer ist die Grenze zwischen dem Bilderbuch und dem illustrierten Buche scharf zu ziehen, weil nicht allein das Quantitätsverhältnis zwischen Bild und Text, sondern ihre Bedeutung über den Charakter des Ganzen entscheiden. So möchte ich es keinesfalls unterlassen, auf ein so glückliches Unternehmen wie die reizend illustrierte Jugendbücherei Gerlachs oder auf die vortrefflichen Illustrationen Otto Ubbelohdes zu der Jubiläumsausgabe der Grimmschen Märchen wenigstens kurz hinzuweisen.

◆ Selbstverständlich ist das Beste immer da erreicht worden, wo ein Künstler den gesamten Bilderschmuck und die Ausstattung des Buches obendrein besorgt hat. Sammelpublikationen, wie das verbreitete „Jugendland“, die auf das Abwechselungsbedürfnis des Kindes rechnen und für jeden Geschmack, auch für den schlechten, etwas bereit halten, kommen als zerstreuend und irreführend für unsere Zwecke nicht in Betracht. Selbst die Bilderbücher von Künstlergruppen eines ziemlich geschlossenen Charakters, wie „Die Arche Noah“ der Karlsruher Künstler oder das Bilderbuch der „Münchner Jugend“ müssen darunter leiden, daß neben dem Besseren das minder Gute steht. Eine Ausnahme macht nur Dehmels Buntscheck, bei dem die Trias der beteiligten Künstler so sehr von einem Geiste beseelt ist, daß sie, der wahrnehmbaren individuellen Charaktere ungeachtet, durchaus einheitlich wirkt.

◆ Besonders erfreulich ist es für uns Deutsche, festzustellen, daß wir das Erreichte aus eigenen Mitteln bestritten haben. Nur vereinzelt fanden wir in Brockmüllers „Höckchen Döckchen“ englische Einflüsse und etwa in Elsa Beskow's „Hänschen im Blaubeerenwald“ ein wenig von Boutet de Monvel. Beide Bücher gehören keineswegs zu den wertvollen. — Im ganzen genommen, läßt sich jedenfalls schon jetzt sagen, daß die Deutschen in der Kunst des Bilderbuches die führende Rolle, die sie vor 50 Jahren bereits einmal inne hatten, sich zurückerobert haben.

Bremen G. Pauli

꙳ ꙳

Das Wandbild in der Schule

Seit Anfang dieses Jahrhunderts hat in Deutschland das Bedürfnis sich verstärkt, die Wände unserer Schulzimmer mit guten Bildern zu schmücken. Zwar fand man von jeher hier und da wertvollen Wandschmuck. Er verdankte aber mehr der Gelegenheit, der Pietät und nur selten der Überzeugung von einer gewissen Notwendigkeit sein Dasein. Es überwog bis zu jüngstvergangener Zeit die Meinung, ein Schulzimmer sei so zu gestalten, daß nichts von der Aufmerksamkeit auf den Unterricht ablenke. Darum wurden die Wände mit einem graugrünen Ton gestrichen, der den Augen nicht schadet und die Seele nicht aufregt. So konnte der Lehrer das kindliche Gemüt ganz allein mit seinem Stoff erfüllen, und nichts anderes trat von außen an das Kind heran. Keine Blumen am Fenster, kein Bild an der Wand, es sei denn ein „Anschauungsbild". Ein Schulzimmer behaglich oder gar schön zu machen, schien nicht zu den Aufgaben der Schule zu gehören. Hingegen legten die Schulbehörden von jeher Wert auf die Ausschmückung der Festräume, in denen oft mit der Wand Bilder organisch verbunden wurden. Hier kam auch die Plastik zu ihrem Rechte. Sie diente allerdings im wesentlichen dem Gedächtnis an bestimmte Personen.

◆ Unsere Schule ist ein fester, sorgsam abgewogener Organismus. Jede Neuerung dringt nur langsam und mit Kämpfen ein. Sie muß sich dabei bewähren und so überzeugend siegen, daß die Gewohnheit, von der Einsicht verdrängt, weicht. So ist es kein Wunder, wenn erst nach und nach die Kunst als Wandbild in die Schule drang. Sie gewann aber innerhalb der acht Jahre dieses Jahrhunderts so an Boden, daß heute wohl keine größere Schule gebaut wird, in deren Budget nicht eine Summe für Wandschmuck eingestellt ist, daß viele Schulen alljährlich für Bilder eine Summe aufwenden und einen ständigen Ausschuß einrichten, der auswählend und ord=

nend für den Wandschmuck zu sorgen hat. Kleine und arme Schulen gehen freilich leer aus, denn es besteht in Deutschland noch keine Gesellschaft, die sich zur Aufgabe gemacht hätte, guten Wandschmuck ohne Entgelt zu verbreiten.

◆ Welche Überlegungen bestimmen nun in erster Linie die Wahl der Bilder? Die Bilder sollen die Wand beleben. Sie sollen das Schulzimmer den Kindern behaglich und angenehm machen. Sie sollen das Kind an gute Kunst gewöhnen, daß es auch später das Bedürfnis hat, gute Kunst um sich zu sehen. Nicht soll ein neuer Lehrstoff aus dem Bilde an der Wand reden, belehrend und erklärend. Vielmehr möchte ein Hauch freien und hohen und poetischen Geistes von diesen Bildern ausstrahlen über all die täglichen Mühen des Schullebens hinweg.

◆ Wie weit können aber die Kinder dem folgen, was des Künstlers Seele empfand und im Bilde aussprach? Wir sind mitten drin in der Untersuchung, aber soviel ist wohl sicher: Wirkungen rein seelischer Art unterliegt das Kind auch Bildern gegenüber, die voll zu erfassen über sein Vermögen geht. Ein Beweis dafür findet sich in der ausgezeichneten Studie „Die Mimik der Kinder beim künstlerischen Genießen“ von R. Schulze-Leipzig.

◆ Ist also anzunehmen, daß der Wahl des Stoffes keine engen Grenzen gezogen sind, so ist es doch ratsam, von Bekanntem auszugehen, von dem, was dem Kinde nahe liegt, was sich in Märchen und Liedern spiegelt. Wichtig ist nur, daß der künstlerische Gehalt möglichst unvermittelt sprechen kann. Darum sind Reproduktionen von Bildern, die gar nicht für die betreffende Technik gedacht sind, mit gewisser Vorsicht auszuwählen. Sowohl die Verkleinerung als auch die farblose Wiedergabe nehmen Wesentliches vom Gehalte.

◆ Jedes Kunstwerk ist in einer gewissen Größe ge-

schaffen. Von der Größe hängt die Formen-, Farben- und Lichtgebung ab. Licht, Farben und Formenflecken wirken nicht nur im Verhältnis zueinander, was ja durch Verkleinerung oder Vergrößerung nicht gestört würde, sondern auch in ihrer tatsächlichen Größe. Muß doch sogar eine Strichzeichnung, wie jeder Zeichner weiß, ganz anders gearbeitet werden, wenn sie für Verkleinerung bestimmt ist, als wenn die Reproduktion in natürlicher Größe erfolgen soll. Nicht anders ist es mit Vergrößerungen. Deshalb hatten die Versuche, Holzschnitte Ludwig Richters — Bilder posievollen Humors und liebevoller Hinneigung zum Einfachen, Bescheidenen, Ländlichen — vergrößert als Wandbilder zu verbreiten, keinen rechten Erfolg. Besser, aber doch nicht genügend lohnte eine ähnliche Unternehmung mit Holzschnitten Adolf Menzels aus dem Leben Friedrich des Großen, dessen scharfe Charakteristik die Vergrößerung eher vertrug.

◆ Das ungeheure Angebot von Reproduktionen aller Art, einfarbigen wie farbigen, ist nicht zu übersehen. Es heben sich aber einzelne Veröffentlichungen ihrer Güte und Größe oder ihrer Tendenz wegen heraus.

◆ Wenn auch für die Schule im allgemeinen zu teuer, so sind doch an erster Stelle die großen Kohledruckserien von Braun und von Hanfstängel zu nennen, die farblose vortreffliche Reproduktionen der meisten interessanten Werke großer und kleiner Galerien bringen. In ähnlicher Weise geleitet, gibt die „Gesellschaft zur Verbreitung klassischer Kunst“ in Berlin große Photogravüren heraus.

◆ Ganz für die Schule berechnet sind die guten, großen Lichtdrucke der „Seemannschen Wandbilder“. Sie umfassen, nach kunstgeschichtlichen Gesichtspunkten ausgewählt, das gesamte Gebiet der bildenden Kunst, sind verhältnismäßig billig und weit verbreitet, allerdings mehr als Unterrichtsmittel denn als Wandschmuck.

◆ Von besonderer Bedeutung aber für die Verbreitung guter Bilderreproduktionen waren und sind die Kunstwartunternehmungen, ins Leben gerufen durch F. Avenarius. Mit Unterstützung eines ungenannten Freundes war es diesem Manne zum ersten Male in Deutschland möglich, eine wohlfeile Publikation von Einzelbildern (je 0,25 Mk.) zu wagen. Neben der sorgfältigen Auswahl dieser „Meisterbilder“ haben sie besonders gewirkt durch die Beigabe eines Textes, der die Seele des Beschauers gleichsam auf das Kunstwerk einstellt, der sie für den eigentlichen Gehalt vorbereitet, öffnet und empfänglich macht.

◆ Neben diesen Blättern gibt der Kunstwart noch „Vorzugsdrucke“ heraus, die „vor allem als Wandbilder für alle diejenigen gedacht sind, denen die Erwerbung von Originalen unerschwinglich sind“.

◆ Bietet der Kunstwart mit diesen billigen Einzelblättern jedem die Möglichkeit, kleine Bildersammlungen, „Hausbildereien“, anzulegen, so verfolgt er dasselbe Ziel weiter durch Herausgabe von Mappen, in denen Werke einzelner Künstler vereinigt sind, z. B. Dürer, Holbein, Grünewald, Rembrandt, Rethel, Ludwig Richter, Meunier, Millet usw.

◆ Die großen Erfolge der Meisterbilder veranlaßten weitere Unternehmungen wie „Meisterwerke in Einzelbildern“ (Nöhring-Lübeck) und „Hauptblätter der graphischen Kunst des 15. bis 18. Jahrhunderts“ (Fischer und Franke). Die große Zahl der Sammelwerke („Formenschatz“, „Museum“ usw.) sei hier unberücksichtigt gelassen, denn sie sind nicht für die Wand bestimmt.

◆ Alle diese Veröffentlichungen verzichten aber auf ein Hauptwirkungsmittel. Ihnen allen fehlt die Farbe.

◆ Farbe fordert die Aufmerksamkeit heraus. — Ein sächsischer Schulinspektor erzählt, daß bei Prüfungen Kinder mit roten Blusen besonders oft gefragt werden. — Farbe spricht zu Kindern ebenso wie zu Erwachsenen.

◆ Professor Dr. von Oechelhäuser führte auf dem Dresdner „Kunsterziehungstage“ 1901 aus: „Das Bild muß auf das Kind instinktiv wirken und tut das am besten mit Hilfe der Farbe. Wer selbst als akademischer Lehrer Gelegenheit gehabt hat, zu beobachten, wie der Student – der auch nur ein höheres Kind in diesem Sinne ist – wenn er die Wahl hat, nicht vor Photographien hintritt, sondern sich regelmäßig der Betrachtung der zum Teil herzlich schlechten farbigen Bilder hingibt, wie er eine unbewußte Freude hat an den Bildern, wie er diese vorzieht, der muß erkennen, daß das instinktiv ist.“

◆ Die größere Wirkung des farbigen Bildes wird durch die zusammenfassende, trennende und leuchtende Kraft der Farbe begründet. Deshalb liegt auch eine gewisse Gefahr darin, farbige Bilder einfarbig reproduziert als Wandschmuck zu verwenden. Die Möglichkeit liegt zu nahe, dann nur den erzählenden Inhalt zu erkennen. Denn es ist ohne Zweifel, daß viele Bilder in ihrer Komposition, ja in ihrem Inhalt von der Farbe abhängen. Manche verdanken überhaupt ihr Entstehen einem farbigen Reiz. Ein Schüler Böcklins erzählte: „Einmal kam ich früh in Böcklins Atelier – er sagte öfter: „Kommen Sie zu mir und sehen Sie, wie ich's mache, das ist besser, als wenn ich viel rede.“ – Er malte an einer Landschaft und darin stand ein großer roter Fleck, den ich vorher, obgleich das Bild weit vorgeschritten war, noch nicht gesehen hatte. Auf meine Frage, was der Fleck bedeuten solle, erwiderte Böcklin: „Das weiß ich noch nicht. Er muß dorthin.“

◆ So ist es denn begreiflich, daß man schon seit Jahrzehnten sich bemüht, Bilder der Galerien auch farbig zu vervielfältigen. Neben Trowitzsch-Frankfurt a. O. zeichnete sich dabei aus die „Vereinigung der Kunstfreunde“-Berlin. Sie ließ die Bilder mit der größten

Sorgfalt unter Benützung der Photographie und des Lichtdruckes lithographieren, oft direkt im Museum nach dem Original. Bei aller Gewissenhaftigkeit und Treue erreichten sie die erstrebte Wirkung doch nicht. Vor allen Dingen waren sie immer noch zu klein für Wandbilder in der Schule, und es machten sich die oben erwähnten Nachteile der anderen Größe geltend, ganz abgesehen noch von der vermittelnden Hand des Lithographen.

◆ Auch der neuerdings sehr gepflegte und vervollkommnete Dreifarbendruck ist nur ein Notbehelf.

◆ Wertvoller für die Originalwirkung und gut ausgewählt ein vortrefflicher Wandschmuck, sind die Reproduktionen (Lichtdruck) von Handzeichnungen aus dem Besitze der Kupferstichkabinette in Berlin, München, Dresden und der Wiener Albertina. Sie suchen in allen Beziehungen oft bis auf die Wahl des Papieres den Originalen gerecht zu werden, sind allerdings nur in Lieferungen (10 Blatt 15 Mk.) zu haben.

◆ Sehr gut und oft an das Original heranreichend, sind verschiedene Ausgaben der Stiche, Radierungen und Holzschnitte alter Meister. So kommt es, daß ein Dürer heute allgemein gekannt, ja trotz seiner für uns nicht leicht aufzunehmenden Sprache nicht unverstanden bleibt. Dürers kleine Passion wurde vom Leipziger Lehrerverein in Auswahl für 10 Pf. abgegeben, ebenso das Marienleben für 20 Pf. Der Düsseldorfer Lehrerverein gab das Marienleben vollständig für 1 Mk. heraus und setzte doch über 30 000 Exemplare ab. Derselbe Verein und die „Freie Lehrervereinigung für Kunstpflege“ (Berlin) haben den Gedanken weiter verfolgt und eine Reihe solcher Sammlungen veröffentlicht. Zwar sind dies keine Wandblilder und auch oft Nachbildungen von Ölgemälden, aber die Unternehmungen sind doch alle von demselben Geiste getragen, der seiner

Zeit die Kunstwartunternehmungen schuf, und der auch in Hamburg durch Alfred Lichtwark im Auftrage der Gesellschaft Hamburgischer Kunstfreunde die Holbeinschen Totentanzbilder für wenige Pfennige weiten Kreisen vermittelte. Als interessante Nebenbemerkung mag angefügt sein, daß auch ein politischer Verein in Massenauflage den Rethelschen Totentanz als Agitationsbroschüre verbreitete.

◆ So überflutet in Tausenden und aber Tausenden von wertvollen Blättern ein Strom echter Kunst Deutschland. Jedoch in alledem fand sich immer noch nicht das eigentliche Wandbild, das farbige Wandbild. Kein Wunder darum, daß mit Freude französische und englische Steindrucke willkommen geheißen wurden, von denen die von Rivière ziemlich verbreitet sind. Zwar schuf damals schon der „Karlsruher Künstlerbund“ vortreffliche Steindrucke, aber sie waren zu teuer für die Schule. Da veranlaßte die „Hamburger Lehrervereinigung“ den Maler Kaiser, ein Schulwandbild „Der Kaiserkai“ auf Stein zu zeichnen. Und nun unternahmen die Verlagsfirmen Teubner und Voigtländer in Leipzig in großem Maßstabe den Versuch, Steindrucke als Wandbilder schaffen zu lassen. Von Einsichtigen mit aller Wärme begrüßt ahnte doch wohl niemand, welch außerordentlicher Erfolg diesem Unternehmen beschieden sein sollte. Seine kunsterziehliche Bedeutung bedarf keines Hinweises mehr. Sie ist allgemein gewürdigt, zumal die Bilder gewissermaßen als Originale gelten dürfen. Die Künstler haben sie selbst auf Stein gezeichnet und so allmählich durch Studium der Technik sich einen Stil gebildet. Am deutlichsten ist dieser Stil ersichtlich in den Arbeiten, die die Künstler nach den eigenen Ölbildern schufen. Das sind keine Kopien. Das sind Übersetzungen. Eines dieser Bilder, „Morgenrot“ von Haug — Drei Reiter standen auf Vorposten die Nacht hindurch zwischen zwei

Schlachten, und nun graut der Morgen – hat neben Jank „Eiserne Wehr“, Kampmann „Pappeln im Sturm“, von Volkmann „Kornfeld“ und Georgi „Pflügender Bauer“ den meisten Beifall gefunden. Diese fünf Bilder sind in mehr als 10000 Stück verkauft worden und gewähren somit Einblick in die nicht von Romantik freie Neigung der deutschen Käufer. Dem schließt sich auch an, daß Rethel „Der Tod als Freund“, ein Linienholzschnitt, das geschätzteste Blatt der Meisterbilder des Kunstwart ist.

◆ Leider konnten die Unterlagen für eine genauere Statistik nicht erlangt werden. Sie hätte sicher sehr wertvolle Aufschlüsse über das, was noch zu tun ist, gegeben.

◆ Sind also Mittel vorhanden, so ist es heute ein Leichtes, den trefflichsten Wandschmuck zu beschaffen. Mancher Lehrer hat sich aber auch ohne bemerkenswerten Aufwand einen Wandschmuck erworben, der trotz geringerer Größe und Wirkung eine Quelle wertvollster Anregung und Freude sein kann. Manche Zeitschriften, vor allem die Münchner „Jugend“ bieten häufig als Titel- oder auch Seitenbilder gute Wiedergaben von Handzeichnungen und Malereien, die, mit Rahmen umgeben, für kleinere Räume und Gänge ihren Wert behalten. Ebenso eignen sich dafür ihrer ganzen Anordnung nach die Flugblätter von Breitkopf und Härtel, auf denen durch kräftige Federzeichnungen Volkslieder begleitet werden. Für denselben Preis von 10 Pf. sind aber ganze Bilderreihen zu haben, die immer wieder durch ihre humorvolle, ursprünglich starke und doch feine Charakteristik Jung und Alt gleich heiter lebhaft interessieren. Es sind die „Münchner Bilderbogen“ von W. Busch gezeichnet und oft mit Versen ergänzt, die Sprichworteigentum unseres Volkes geworden sind. Solche Blätter, in gewissen Zeiträumen gewechselt, werden das Gefühl für das Bezeichnende rege erhalten und wachsen lassen.

◆ Schon auf dem Dresdner Kunsterziehungstage, von dem ein mächtiger Anstoß zur Förderung der bildenden Kunst in der Schule ausging, kam die Überzeugung zum Ausdruck, daß das Bild nicht als Lehrobjekt methodisch zerpflückt werden dürfe, eine Meinung, die auch heute noch herrscht. Andererseits ist es aber für viele Kinder notwendig, daß der Lehrer ihr Interesse auf das Bild hinlenkt. Es kommt aber dabei, wie auf jedem Gebiet der Kunst in der Schule, alles auf das Feingefühl des Lehrers an, der spricht und schweigt unter beständiger Achtung vor dem Kunstwerk und dem Seelenleben des Kindes.

◆ So hat das Wandbild seinen Einzug in die Schule gehalten. Im Klassenzimmer hängt es an der Rück- und auch Seitenwand, wenn es Glas und Lichtverhältnisse erlauben, nicht aber an der Kathederseite, wo es die Aufmerksamkeit der Kinder zu sehr ablenken könnte. Auf Gängen und in besonderen Zimmern finden sich ganze Bilderreihen gleich kleinen Galerien, die dem Vorübergehenden, wie es die Gelegenheit gibt, einen Blick tun lassen in andere Welten.

◆ Und nun fängt das Wandbild an auf die Schule selbst zu wirken. Neben ihm hielten die alten Anschauungsbilder nicht stand. Auch sie wurden neu geschaffen als Kunstwerke, so weit das möglich ist. Wenn es auch zuviel gesagt wäre, daß das Wandbild den ganzen Schulraum, ja das Schulhaus in ein farbig geschmackvolles Gewand zwänge, so trägt es doch sein gutes Teil dazu bei.

◆ Das Wandbild ist einer der Boten, die eine neue Zeit in unserem Schulleben ankündigen.

Dresden P. Hermann

❋ ❋

Junge Kräfte

Im Dasein jedes Menschen, der schaffend oder nachschaffend tätig ist, erzeugt sich die Kunst stets aufs neue. Nicht nur im Leben des Künstlers ruft die Persönlichkeit das Kunstwerk hervor. Sondern jeder, dessen eigenartige Kräfte der Bildung zustreben, stellt dies außer sich dar, um in dieser Darstellung durch die Tat sich und andern das Wesen seines Lebens zu deuten und mitzuteilen.

◆ Die Grundlagen dieser Lebensbeziehungen zwischen Persönlichkeit und Kunst sind mit dem Kinde gegeben, wenn seine Kräfte auf Bildung eingestellt werden. Wir müssen die jungen Kräfte kennen, beurteilen und schätzen lernen. Hier ruhen die Anfänge.

◆ Die Jugend hat ihre Gesinnung und ihre Handlungen, und wenn das Kind spricht oder singt, zeichnet oder baut, entwirft oder denkt, wenn es mit uns „arbeitet", dann werden alle diese Äußerungen der notwendige Ausdruck für die innere Bewegung der Kräfte, die zur Bildung drängen, um der Entfaltung des Persönlichen zu dienen.

◆ Die Kunsterziehung stellt Kunst und Bildung, wenn sie beide im Werden der Persönlichkeit erkennen und pflegen hilft, wieder ins Leben. Sie macht sie dem Tun und Handeln jedes Einzelnen zugänglich, indem sie durch die Erziehung die Gesinnung — nämlich den inneren Sinn, der unser Tun voraussieht und wie ein Gebildetes wertet — künstlerisch richtet und zu wahrem Ausdruck verpflichtet.

◆ Nicht nur darauf kommt es an, daß die heraufwachsende Generation sehen und sprechen, denken und urteilen lerne, sondern, daß sie lerne, diese Fähigkeiten besser zu nützen als die Erwachsenen, die ihr die gewordene Bildung vorleben. Daß man das Bessere will oder nur davon weiß, genügt nicht — man muß es zeigen und beweisen können, indem man es darstellt. Das ist der Sinn der Kunsterziehung: Weist den jungen Kräften

die Wege, wie sie sich durch eigene Arbeit Kultur erwerben können, und laßt sie ahnen, was sie aus eigenem Vermögen zu dem Fortschritt der Kultur beitragen können!

◆ Das Kind ist kulturfähig. Es empfängt die Anlage dazu mit den körperlichen Organen, die sein Leben an die Welt fesseln, und seine Fähigkeiten sind durch diese organische Grundlage bedingt und begrenzt. Das Wachstum der Fähigkeit ist an die Übung der Organe geknüpft, und die Natur gibt dazu den Anlaß, indem sie das Kind in eine Umgebung stellt, die seine Organe beschäftigt und damit zugleich bestimmt, welche Kräfte sich entfalten, je nachdem sie die Anreize zur Übung bietet oder versagt.

◆ Damit das Kind den Umgang mit der Umgebung suche, löst die Natur den stärksten ihrer Triebe in ihm aus: aus sich heraus tätig zu sein. Selbsttätig lernt es im täglichen Verkehr mit der Wirklichkeit gehen und sprechen, urteilen und wählen usw., also die Tätigkeiten einüben, die sein geistiges Leben begründen. Sein Lebensgefühl bindet die jungen Kräfte an den Willen und gibt damit dem Kinde sein Tun und Treiben selbst an die Hand, auf daß es lerne, sich selbst zu steuern und durch „Spielen“ seine Selbststeuerung einer Ordnung und Gesetzmäßigkeit anzupassen und einzugliedern. Dazu gesellt sich die Ausdrucksfähigkeit und die Lust am Gestalten, und das Kind lernt darstellen und im Dargestellten sich und seine Kräfte beurteilen. Es sieht und beginnt zu beobachten, was die andern tun und hervorbringen. In unendlicher Tätigkeit – allmählich in seine „Heimat“ hineinwachsend – bildet es die mit dem Selbst gegebenen Kräfte heraus.

◆ Der Wunsch der Kunsterziehung ist, daß die Vorbereitung, die das kleine Kind sich für die Anfänge seiner Bildung selbst verschafft, für den Fortschritt in der Bildung seiner Kräfte vom Hause und von der Schule

aufgenommen und weitergebracht werden möge. Sie stellt daher der „Allgemeinen Bildung", die vornehmlich Verstand und Gedächtnis beansprucht und ihren Ausdruck im „Wissen" findet, das „Können" gegenüber, die Beherrschung der Dinge und Vorgänge im Lebens- und Berufskreise jedes Einzelnen durch gebildete Kraft. Diese aber ist mit dem besonderen Menschen gegeben, der etwas kann und das Gekonnte freudig leistet, weil er mit der Leistung das vollbringt, worauf die besonderen Anlagen und die höheren Bedürfnisse seiner Natur seine Kräfte und damit sein Leben eingestellt haben.

◆ Nur insoweit der Einzelne diese „Kultur" für sich erworben hat, wird die Kultur, die uns in den Werken unserer Vorfahren überliefert ist, als Leben wieder erfaßt und empfunden und dadurch für die eigene Lebensführung wertvoll werden.

◆ Denn alles überlieferte Werk, das wir für die Kultur unseres Volkes und unserer Jugend vornehmlich sammeln und bewahren, ist Ausdruck gebildeter Kraft. Wenn auch die Persönlichkeiten, die jene Werke hervorriefen, dahingegangen sind, ihre Bildung lebt weiter in der „Schönheit" ihrer Werke, damit sie in das Leben aller wieder eingehe, deren Kultur im Sinne und Geiste der Überlieferung gepflegt worden ist.

◆ Das Leben eines Volkes ist immer ein Ganzes. Was durch seine Kunst zum Gedächtnis und Symbol vergangenen Lebens in unsere Zeit gestellt ist, muß von der Jugend in seinem Wesen und Sein gefühlt und ergriffen werden, wenn neue Kräfte nicht bloß wachsen, sondern sich auch bilden sollen.

Hamburg Carl Götze

Die Entwickelung der deutschen Kunstmuseen

Was ein Museum ist, weiß alle Welt zu sagen, nur der Fachmann nicht.

Der Fachmann weiß, was die Museen zur Zeit ihrer Gründung im neunzehnten Jahrhundert gewesen sind. Es wird ihm schwer, zu sagen, was sie heute sind. Was sie morgen sein können, wird er nur ahnend anzudeuten wagen. Denn die Museen sind noch eigentlich nicht, sie werden erst.

◆ In den letzten Jahrzehnten haben sich im Institut des Museums neue Bildungstriebe geregt. Die Typen, noch vor einem Menschenalter gering an der Zahl, lassen sich kaum zählen. Der Wirkungskreis ist nach vielen Richtungen erweitert.

◆ Museen sind Erzeugnisse des demokratischen Zeitalters, aber nicht der Demokratie. Das demokratisch gesonnene Volk des neunzehnten Jahrhunderts hätte aus sich heraus keine Museen gegründet, weil keine seiner Schichten ein Bedürfnis danach fühlte.

◆ Wäre die hohe Bildung des aristokratischen Zeitalters von der Revolution mit einem Schlage vernichtet worden, so hätte es bis zur Schöpfung einer neuen Bildung dauern müssen, ehe das Bedürfnis nach Museen entstanden wäre. Die ersten Museen sind noch Leistungen der alten Bildung. Gründer der Museen waren Fürsten, die ihrem Volk die aufgespeicherten Schätze ihrer Schlösser zugänglich machen wollten, waren fanatische Sammlernaturen, die in der Zeit, wo so viel alter Besitz herrenlos wurde, einem Naturtrieb folgten, waren Männer der Wissenschaft oder — in seltenen Fällen — Politiker, die die Bedürfnisse kommender Zeitalter vorausempfanden. Der moderne Staat, der es gewohnt war, Einrichtungen des absolutistischen Zeitalters weiter zu pflegen, übernahm die neugegründeten Museen meist mit Vorsicht, wenn nicht mit Widerstreben; Museumsgründer ist er erst spät geworden. Dasselbe gilt von der Stadtgemeinde.

◆ Welche Entwickelung der Museumsgedanke in Deutschland hinter sich hat, und nach welcher Richtung überall die Entwickelung gegangen ist und noch geht, läßt sich am besten durch den Vergleich eines Museumsbaues aus dem ersten Drittel des neunzehnten Jahrhunderts mit einem aus unserer Zeit verstehen.

◆ Aus den Schlössern der führenden deutschen Landesfürsten wurden die Bilder und Skulpturen, die als museumswürdig galten, zusammengestellt. Hie und da wurde auch wohl eine Privatgalerie hinzuerworben. Die Größe des Museumsgebäudes richtete sich nach dem vorhandenen Bestande, denn eine weitere Ausbildung der Sammlungen pflegte im ersten Augenblick nicht als selbstverständlich zu gelten. An manchen Orten ist sie bis heute nicht erfolgt. Der leitende Beamte erhielt deshalb zunächst auch nur den Titel Konservator oder Kustos, was seine Aufgabe klar genug bezeichnete.

◆ Der typische deutsche Museumsbau hatte im Erdgeschoß Räume für die Skulpturen, im ersten Stock Oberlichtsäle und Kabinette für die Bilder, alles übrige war Nebensache. Ein Kupferstichkabinet gab es nicht überall. An Nebenräumen pflegten nur die Zimmer der Konservators und des Bilderrestaurators vorhanden zu sein. Säle für die Ausstellung neuer Erwerbungen oder für Sonderausstellungen waren nicht vorgesehen.

◆ Aus dieser Raumanlage allein geht schon hervor, daß das Museum in seiner Ursprungszeit lediglich als eine Schaustellung aufgefaßt wurde. Die Besucher waren (und sind an vielen Orten heute noch) vorwiegend Fremde. Bei der Gründung der Museen pflegte wohl die Rücksicht auf den Fremdenbesuch ausschlaggebend mitzuwirken, wie gelegentlich auch heute noch. Daß die Einwirkung dieser Museen auf die Ortsbevölkerung nicht sehr hoch eingeschätzt werden darf, beweisen eine Anzahl von Museen, deren Bestand über den aus fürstlichen Besitz übernom-

menen Umfang noch heute nicht hinausgewachsen ist, das will sagen, daß die Kunstsammlungen des Staates seit einem Jahrhundert stillstehen. So gibt es Sammlungen alter Meister von Weltruhm, die bis etwa 1800 reichen und an diesem Punkte abbrechen. Von den großen europäischen Meistern des 19. Jahrhunderts enthalten sie nicht ein einziges Werk.

◆ An Orten mit kräftigem Leben sind die Museen dann freilich mit überraschender Schnelligkeit gewachsen. Berlin besaß vor zwei Menschenaltern nur das eine Museum, das in dem kleinen Gebäude am Lustgarten untergebracht war. Die Sammlungen haben sich so stark vermehrt, daß in den letzten zwanzig Jahren für die Kunstsammlungen allein nicht weniger als sieben neue Paläste gebaut werden mußten, und daß für ein achtes, das umfangreichste Museum, die Pläne fertig sind.

◆ Gleichzeitig mit der Vermehrung trat eine Differenzierung ein, für jedes Sammlungsgebiet wurde eine besondere Gebäudeform entwickelt. Der Typus des heutigen Museums enthält eine größere Anzahl von Räumen, an die man zu Anfang nicht dachte: Magazine für den nur für den Forscher bestimmten Teil der Sammlungen, Bibliotheksräume mit Schränken für die Photographiesammlung, große Hörsäle für öffentliche, kleine für wissenschaftliche Vorträge, Lesesäle, Studiensäle, Aufbewahrungsräume und Studiensäle für das Kupferstichkabinett, Ausstellungssäle für die Stiche und Zeichnungen, für die neuen Erwerbungen aller im Gebäude vereinigten Sammlungen und für Sonderausstellungen aller Art.

◆ Der Vorstand der neuen Museen heißt nun nicht mehr Konservator oder Kustos – heute würde niemand auf diese Titel verfallen – sondern Direktor, und er pflegt Assistenten neben sich zu haben. Der Titel Direktor allein zeigt an, daß das Museum sich zu etwas Neuem entwickelt hat. Es ist auf die Vermehrung und Ausbildung

eingerichtet und pflegt im Budget des Staates oder der Stadt einen Jahresetat zu haben. Der oberſte Beamte bewahrt und bewacht nicht nur, er leitet eine in ſtetiger Entwickelung befindliche Anſtalt.

◆ Das Weſentliche in dieſer zweiten Phaſe des Muſeums iſt aber die Ausbildung der Sammlungen geweſen. Erſt in unſern Tagen kündet die Einrichtung von Vortragsſälen eine neue Phaſe des Muſeums an. Es iſt eine neue Bildungsſtätte geworden mit reich entwickeltem Apparat.

◆ Dieſe unmittelbare Einwirkung, von der das Muſeum in der erſten Entwickelungszeit noch fern war, äußert ſich in verſchiedenen Funktionen.

◆ Zunächſt durch Ausſtellungen. In den letzten Jahrzehnten ſind die Sonderausſtellungen in deutſchen Muſeen ſtändige Einrichtungen geworden. Es gibt ſogar Muſeen, deren Haupttätigkeit im Veranſtalten von Ausſtellungen beſteht.

◆ Sodann durch Vorträge. Den Inhalt oder den Ausgangspunkt dieſer Vorträge pflegen die Sammlungen des Muſeums zu bilden. Eine vom Muſeum gepflegte neue Art von Vorleſungen, die ſich als praktiſch bewährt haben, ſind Reiſevorbereitungen für den Beſuch der Nachbarſtädte und der wichtigſten deutſchen Kunſtſtätten. In der Bibliothek des Muſeums wird zur Unterſtützung die Literatur über die Städte und die photographiſche Darſtellung ihrer Architektur und der Kunſtwerke in ihren Sammlungen gepflegt.

◆ Das Ziel aller dieſer Vorträge beſteht in einer unmittelbaren Einwirkung auf das einheimiſche Publikum, und zwar weſentlich auf die Laienwelt. Alle, die zur Beſchäftigung mit der Kunſt Neigung fühlen, ſollen Gelegenheit haben, ſich mit den am Ort und in der Umgebung vorhandenen Kunſtwerken vertraut zu machen. Die Bevölkerung der Stadt ſoll die Kunſtſammlungen als ihren koſtbarſten Kulturbeſitz kennen und empfinden

und entwickeln lernen. Nicht die Repräsentation nach außen, nicht die Rücksicht auf den fremden Besucher stehen heute in erster Linie, sondern die bildende und beglückende Wirkung an Ort und Stelle.

◆ Zur Einwirkung auf das einheimische Publikum gehört sodann die Gründung von Vereinen und Gesellschaften, die Organisierung der freiwilligen Hilfskräfte. Der Unterschied zwischen den leitenden deutschen Residenzen mit ihren zahlreichen höheren Bildungsanstalten und den übrigen Städten äußert sich auch in der Art und Zahl der Vereine und Gesellschaften, die den Museen angeschlossen sind oder mit ihnen in loserer Verbindung stehen.

◆ In den Residenzen, deren Typus Berlin ist, haben die Museen bisher grundsätzlich eine eigentliche Lehrtätigkeit nicht ausgeübt. Doch haben sie im letzten Jahrzehnt, Berlin immer voran, ihre Hilfskräfte zu organisieren begonnen.

◆ So stehen mit den königlichen Museen in Berlin folgende Vereine in engerer oder loserer Verbindung.

◆ Der Kaiser-Friedrich-Museums-Verein besteht aus den hervorragendsten Sammlern und Kunstfreunden Berlins. Bode hat ihn gegründet. Der Verein bringt Mittel für die Ausbildung der Sammlungen des Museums auf und hilft dem Museum bei weitausschauenden Plänen. Seine Spuren lassen sich überall in den Sammlungen verfolgen. Ähnliche Vereine stehen den Museen in Hamburg, Frankfurt, München, Bremen usw. zur Seite.

◆ Die Deutsche Orientgesellschaft steht in loserem Verhältnis zu den Berliner Museen. Sie hat die Ergebnisse ihrer Ausgrabungen den Museen überwiesen.

◆ Die Kunstgeschichtliche Gesellschaft in Berlin ist von Beamten der Museen gegründet und schließt die Forscher, Sammler und Kunstfreunde zusammen. Sie verfolgt wissenschaftliche Zwecke.

◆ In ähnlichem Verhältnis steht die Archäologische Gesellschaft zu den Museen.

◆ Von dem Generaldirektor Dr. Bode ist in jüngster Zeit auch die Gründung des Deutschen Vereins für Kunstwissenschaft ausgegangen, der alle Forscher und Kunstfreunde Deutschlands vereinigt und große Veröffentlichungen über deutsche Kunstgeschichte nach einem weitausschauenden Plan in Aussicht genommen hat.

◆ Diese um die Berliner Museen gruppierten Vereine geben das Bild der organisatorischen Wirksamkeit, die von den Museen einer deutschen Zentrale ausgehen. Andere Mittel und Ziele haben sich die Museen der großen Provinzialstädte zu suchen. Als typisches Beispiel seien die Vereine aufgeführt, die sich um die Hamburger Galerie zusammenschließen. Zum Teil sind sie älter als das Museum und auf die Anregung von Privatleuten gegründet, zum Teil gehen sie auf Anregungen der Museumsleitung zurück.

◆ Der Kunstverein. Dieser Verein gehört mit zu den Gründern des Museums. Er veranstaltet Ausstellungen moderner Kunst, Verlosungen von Kunstwerken unter die Mitglieder, gibt Kunstblätter und illustrierte Publikationen über die Lokalkunst heraus. Auch an der Vermehrung der Sammlungen hat sich der Kunstverein beteiligt.

◆ Der Verein für Ortsgeschichte steht in loserer Verbindung mit dem Museum. Er hat durch ein Künstlerlexikon die Grundlage für die Künstlergeschichte und Kunstforschung des Ortes gelegt und veranstaltet für seine Mitglieder im Museum Vorträge über örtliche Kunstgeschichte.

◆ Der Verein von Kunstfreunden von 1870 sammelt Mittel und stiftet Kunstwerke (Bilder und Skulpturen).

◆ Die Gesellschaft der Kunstfreunde (gegründet 1894). Die Mitglieder sind Sammler und Dilettanten, die im Museum ihre Sitzungen abhalten. Die Gesellschaft gibt

ein illustriertes Jahrbuch, eine Liebhaberbibliothek und einzelne Kunstblätter heraus. Sie hat sich als besonderes Ziel die Pflege des Bildnisses in Lithographie, Radierung, Kupferstich und Holzschnitt ausgewählt. Ihre Mitglieder haben die ältere Architektur der Stadt und Umgebung in Zeichnungen und Aquarellen aufgenommen. Ausstellungen von Zeichnungen und Bildern der Dilettanten, von Bucheinbänden, Handarbeiten aller Art und von Blumenvasen, die nach Zeichnungen der Mitglieder angefertigt werden, bezeichnen weitere Arbeitsgebiete.

◆ Die Gesellschaft zur Förderung der Liebhaberphotographie. Sie hat 1893 im Museum die erste internationale Ausstellung von Liebhaberphotographien in Deutschland und seither eine Reihe von gewählten Ausstellungen veranstaltet. Es ist ihr zu danken, daß die besten englischen, amerikanischen, französischen, belgischen, niederländischen, österreichischen, italienischen und russischen Arbeiten in Deutschland bekannt wurden. Auch sie pflegt in erster Linie das photographische Bildnis künstlerischen Charakters, und sie hat durch ihre Ausstellungen und Publikationen den Anstoß gegeben, daß die Berufsphotographie in ganz Deutschland jetzt künstlerische Bahnen eingeschlagen hat. In der Pflege des Bildnisses arbeitet sie mit den übrigen Gesellschaften, die sich dem Museum angeschlossen haben, auf dasselbe Ziel.

◆ Die Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung. Das Ziel dieser Vereinigung ist, auf allen Gebieten des Unterrichtes den Schwerpunkt in die Entwickelung der gestaltenden (künstlerischen) Kräfte zu legen statt auf die bisher vorherrschende Verstandesbildung. Im Besonderen hat sie sich bemüht, den Zeichenunterricht auf eine künstlerische Grundlage zu stellen. Drei allgemeine deutsche Kunsterziehungstage in Dresden, Weimar und Hamburg gehen auf ihre Anregung zurück. Sie hat eine große Anzahl von Publikationen veranstaltet.

◆ Der Verein von Münzfreunden. Er veranstaltet wechselnde Ausstellungen und Vorträge und hat sich als Ziel gesetzt, das Verständnis für die künstlerische Münze und Medaille zu pflegen.

◆ Es ist bekannt, daß sich in ähnlicher Weise durch Fachunterricht, durch Sonderausstellung und durch Organisation der freiwilligen Hilfsarbeit in verschiedenartigen Vereinen die naturgeschichtlichen Museen früher als die Kunstsammlungen ein miterlebendes und mitarbeitendes Publikum an der Stelle ihrer Wirksamkeit erzogen haben.

◆ Aus diesen Beobachtungen an Museen verschiedenen Charakters darf heute der Schluß gezogen werden, daß die Museen sich aus dem bloßen Schaumuseum der Gründungszeit in der Richtung auf unmittelbare Lehrwirkung und Organisation der Kräfte entwickelt haben.

◆ Eins der im letzten Jahrzehnt aufgerollten Probleme ist das der Verbindung des Museums mit dem allgemeinen Bildungswesen, namentlich mit der Schule. Auch hier sind die naturgeschichtlichen Museen vorangegangen und haben stellenweise sehr große Erfolge zu verzeichnen.

◆ Wie weit die Kunstmuseen in engere Beziehung zur Schule gebracht werden können, läßt sich noch nicht feststellen. Auch wird es keine Lösung geben, die für alle Verhältnisse paßt. Je größer die Stadt, desto schwerer wird eine Verbindung zwischen Schule und Museum herzustellen sein. In Städten wie Berlin machen schon bei den höheren Schulen die Größe der Zahl und die weite Entfernung jede Form der Angliederung schwierig, von den Volksschulen nicht zu reden.

◆ Versuche werden am besten in Mittelstädten angestellt.

◆ Als Ergebnis der bisherigen Arbeit kann folgendes bezeichnet werden.

◆ 1. Kunstgeschichte in den Schulen als besonderes Fach zu lehren, empfiehlt sich nicht.

◆ 2. Es ist nicht beim allgemeinen, sondern beim ört=

lichen anzufangen. Den Ausgangspunkt haben die bedeutendsten, der Jugend zugänglichen Kunstwerke der Heimat zu bilden, Baukunst, Malerei und Bildhauerkunst.

◆ 3. Das eigentlich Künstlerische hat bei der Betrachtung auszuscheiden. Das Ziel ist die Gewöhnung, genau zuzusehen und das Sachliche scharf zu beobachten.

◆ 4. Die Hauptschwierigkeit liegt in der Persönlichkeit des Lehrers. Versieht er es durch Pedanterie, Gelehrsamkeit, Langweiligkeit oder irgend eine andere Form der Schulmeisterei, so kann selbst beim allerbesten Willen viel verdorben werden.

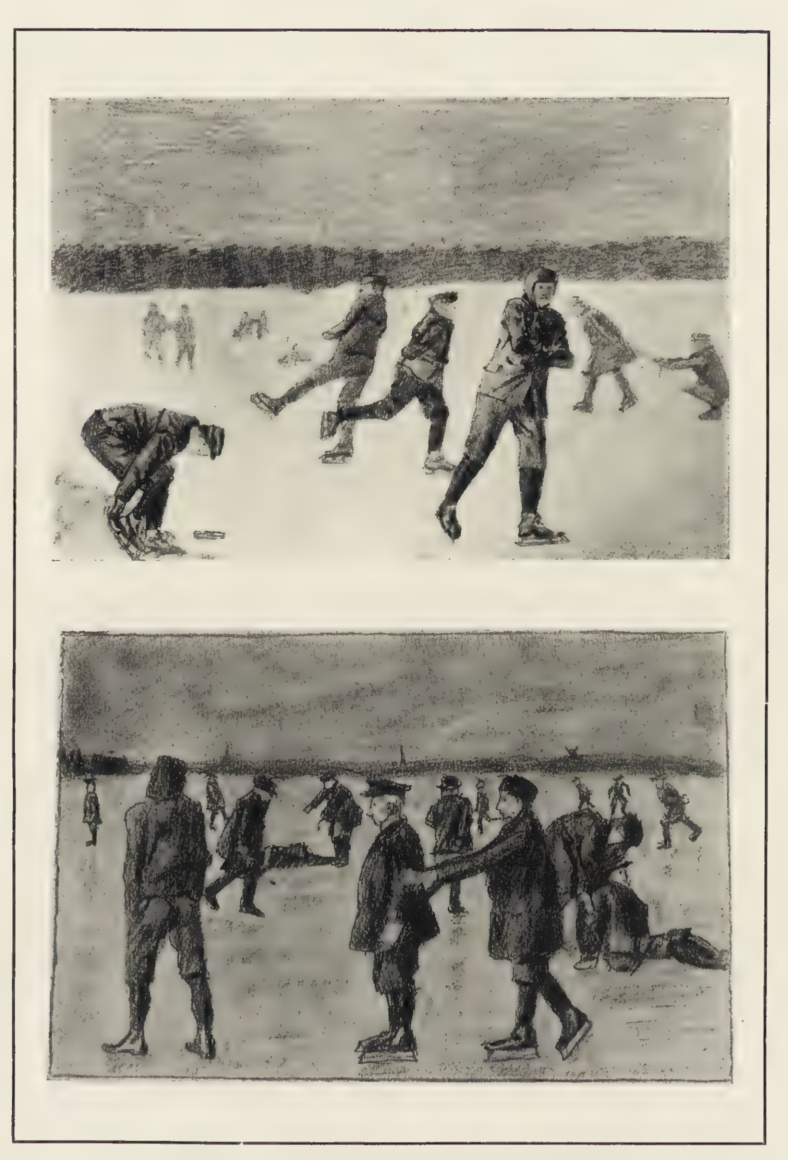
◆ 5. An den Hinweis auf die bedeutendsten in der Heimat vorhandenen Kunstwerke hat sich die Betrachtung der wichtigsten Werke der deutschen Künstler aller Zeiten anzuschließen. Ausländische Kunst darf der nationalen nicht vorangehen.

◆ 6. Gefährlich ist jedes zu viel, zu früh und zu rasch.

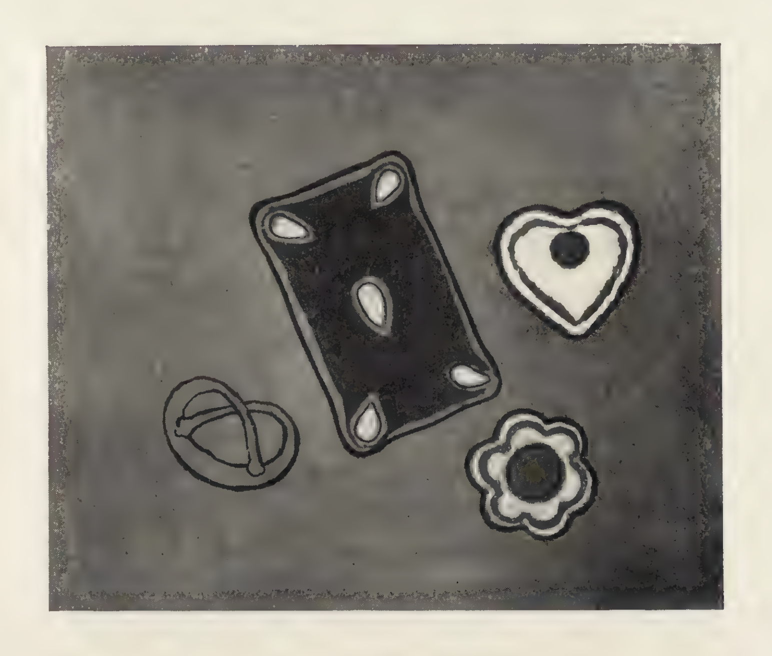
Hamburg — Alfred Lichtwark



Tafeln



Tafel 1 Aus einer Knaben=Volksschule in Hamburg
Alter der Schüler 13 Jahre

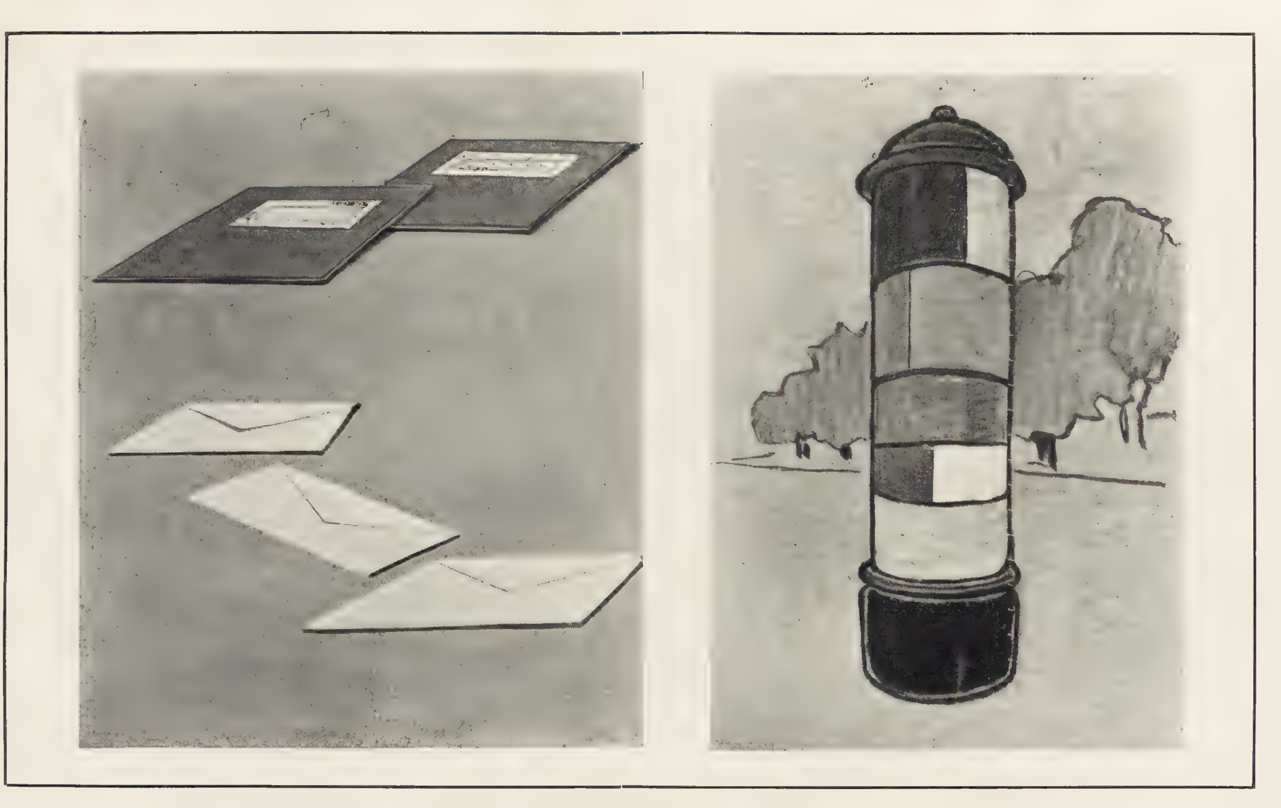




Tafel 2 Aus einer Mädchen=Volksschule in München
Alter der Schülerinnen 11 Jahre



Tafel 3 Aus einer Mädchen=Volksschule in München
Alter der Schülerin 13 Jahre



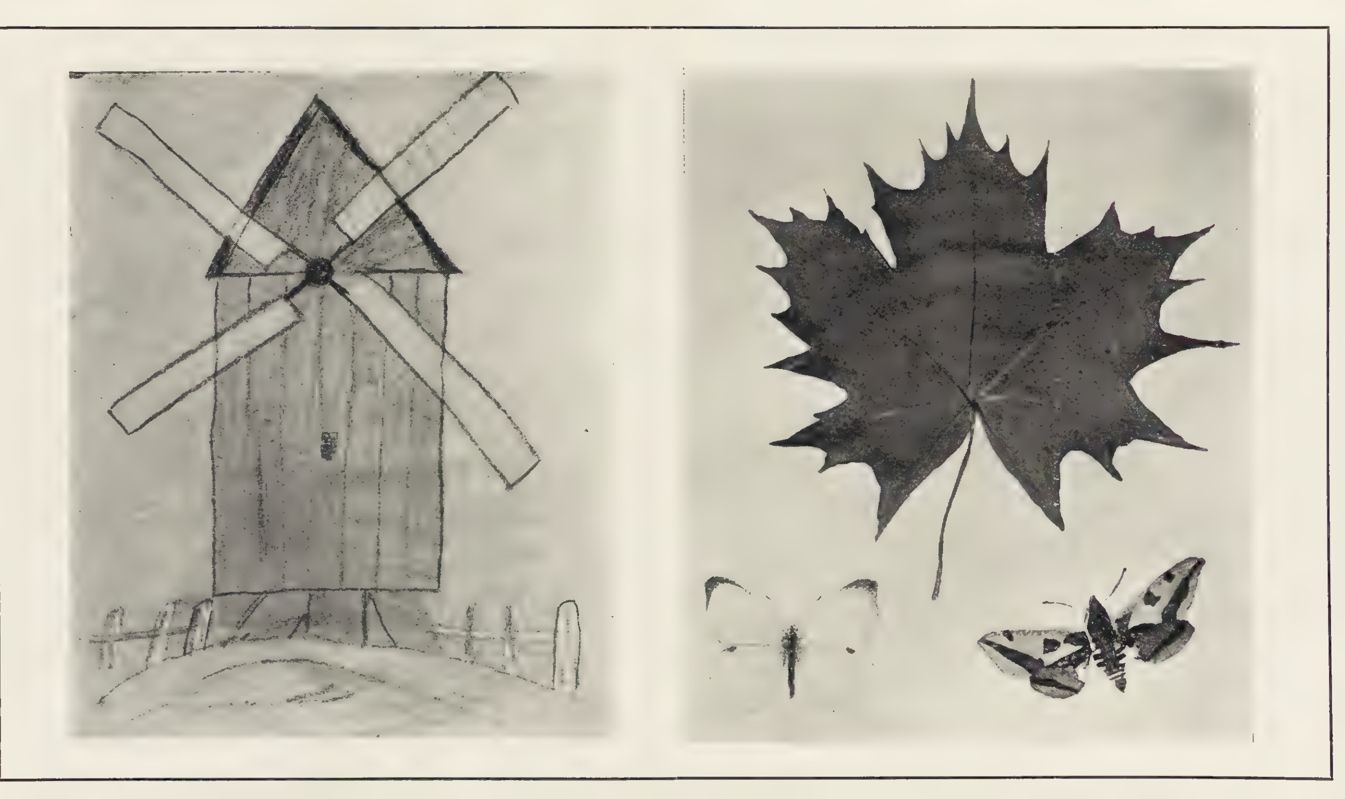
Tafel 4 Aus einer Knaben=Volksschule in München. Alter der Schüler 13 Jahre



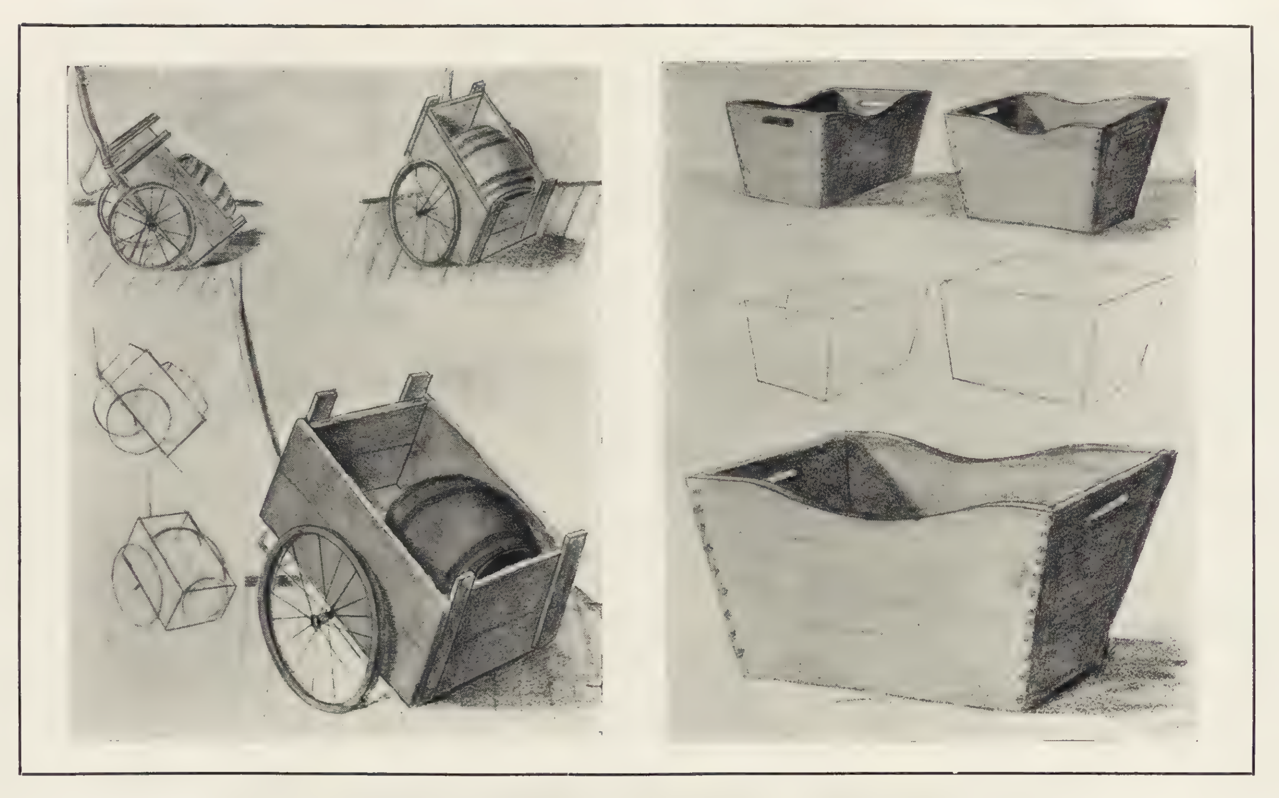
Tafel 5 Aus einer Knaben=Volksschule in München
Alter des Schülers 13 Jahre



Tafel 6 Bemalte Schachteln aus einer Mädchen-Volksschule in München
Alter der Schülerinnen 13 Jahre



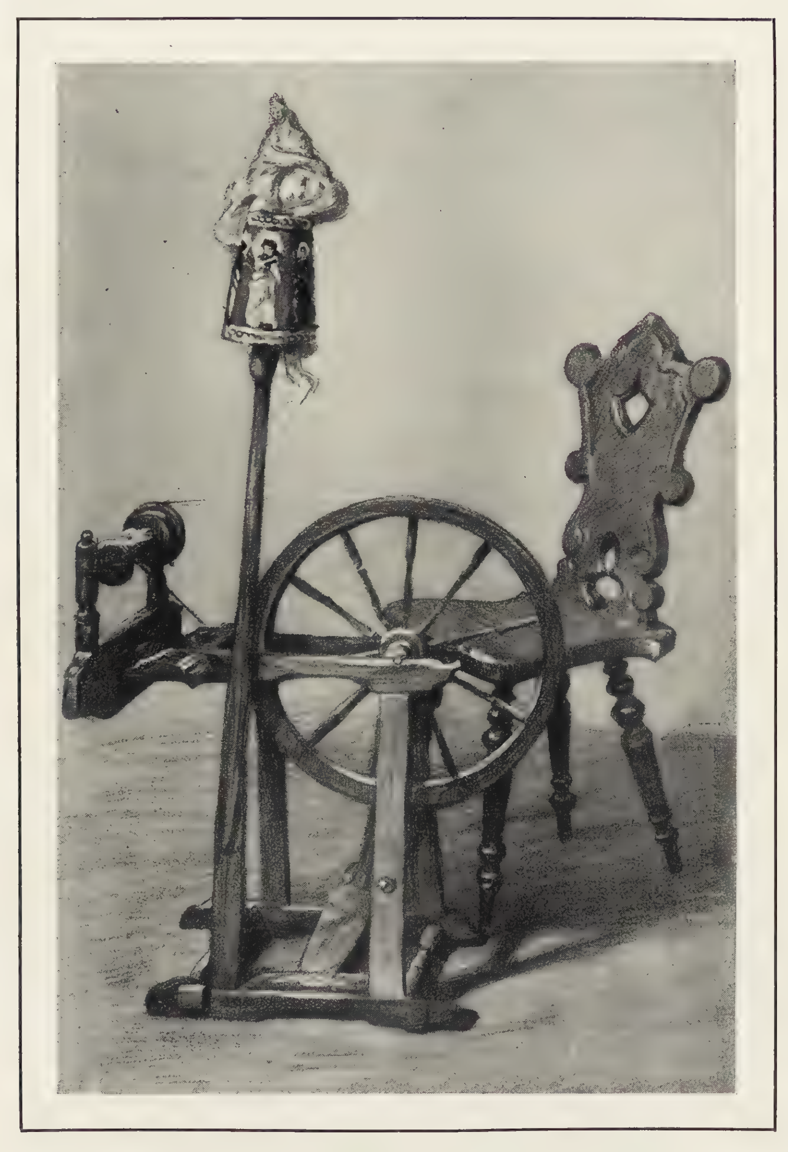
Tafel 7 Aus einer Mädchen=Volksschule in Berlin. Alter der Schülerinnen 8 Jahre (links), und 10 Jahre (rechts)



Tafel 8 Aus einer Knaben=Volksschule in Charlottenburg. Alter der Schüler 13 Jahre



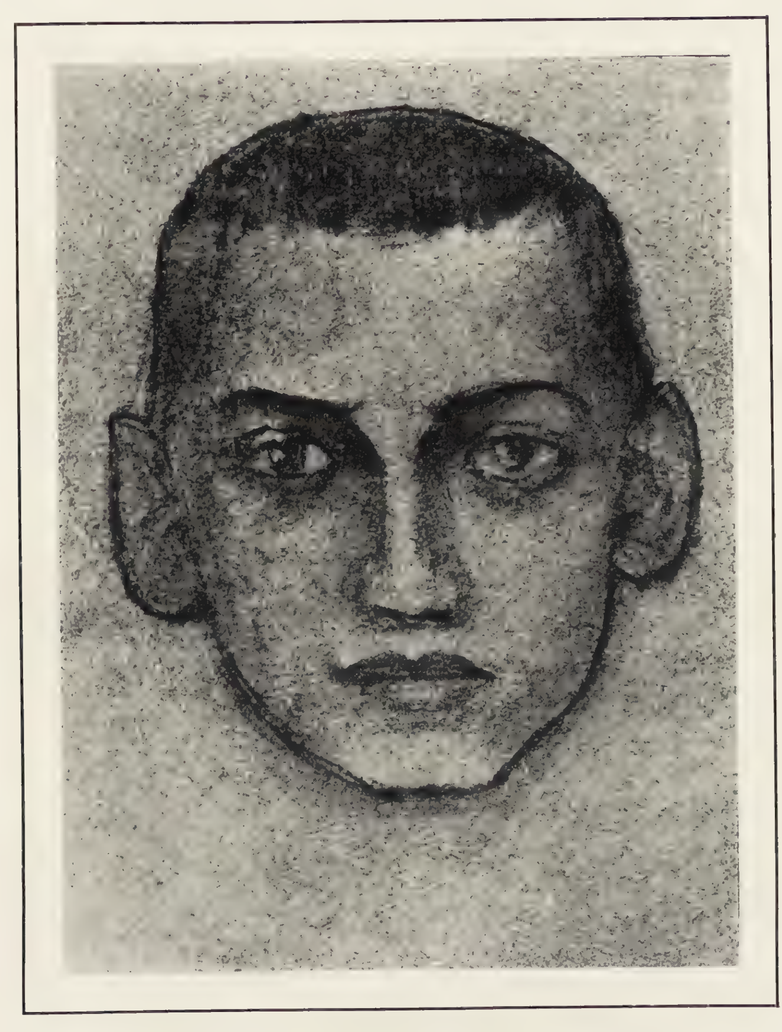
Tafel 9 Aus der Übungsschule des Zeichenlehrer=Seminars der Königlichen Kunstschule in Berlin
Alter des Schülers 13 Jahre



Tafel 10 Aus der städtischen Oberrealschule in Breslau
Alter des Schülers 15 Jahre



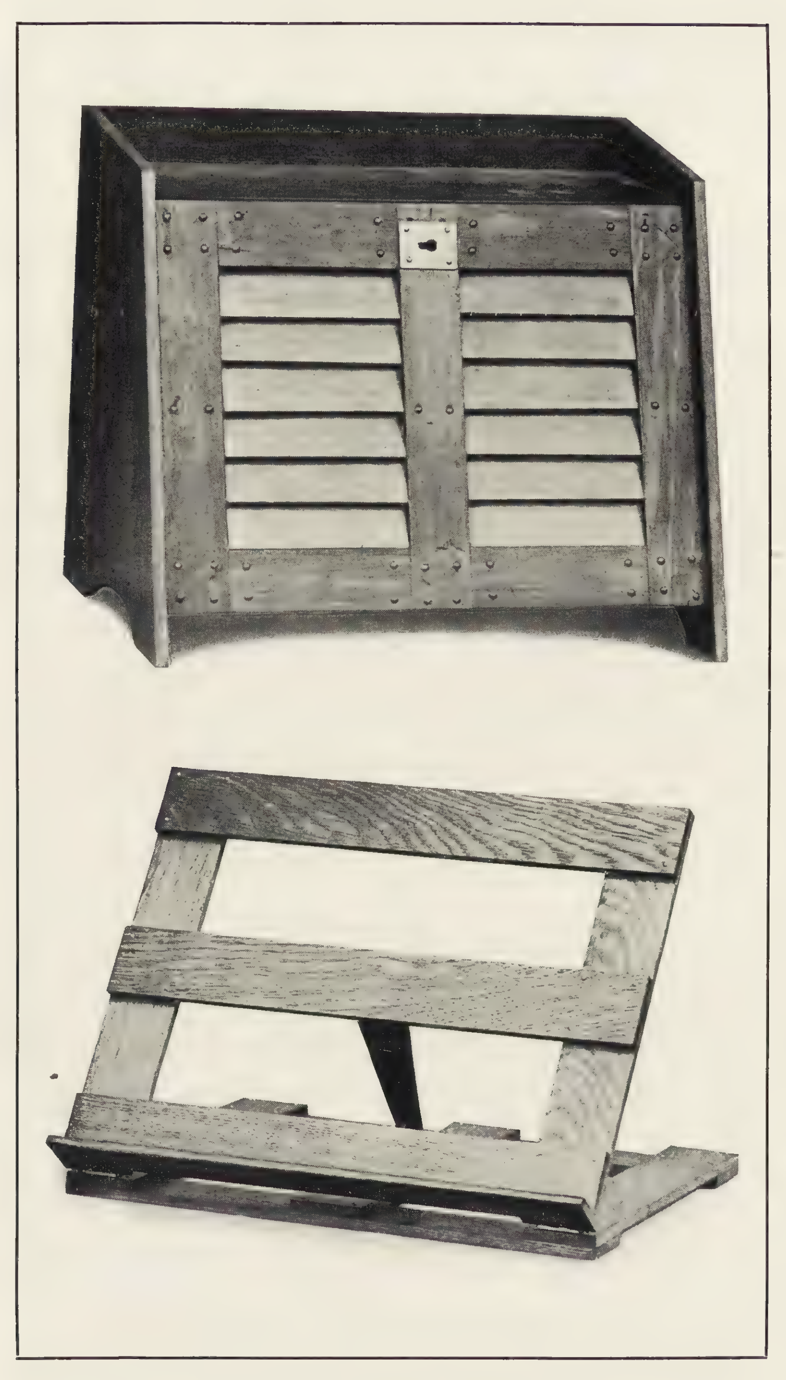
Tafel 11 Aus dem Dorotheenstädtischen Realgymnasium in Berlin. Alter des Schülers 16 Jahre



Tafel 12 Aus dem Königlichen Gymnasium in Koblenz
Alter des Schülers 17 Jahre



Tafel 13 Linoleum=Schnitte aus dem Städtischen
Realgymnasium in Charlottenburg
Alter der Schüler 16 bis 18 Jahre



Tafel 14 Aus einem Kursus in leichter Holzarbeit für Volksschüler in Berlin
Alter der Schüler 13 Jahre



Tafel 15 Aus dem Lehrer=Seminar in Dresden=Plauen. Alter der Schüler 17 und 18 Jahre



Tafel 16 Aus dem Lehrer-Seminar in Dresden-Plauen. Alter der Schüler 20 Jahre

